



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.4>

Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico

Knowledge Production, Epistemic Zones and Academic Colonialism

Alixon David Reyes Rodríguez^a  , Maritza Ester Roa Sellado^b  , Carolina Valenzuela Baeza^c  , Mariela Andrea Crespo González^d  

^a Universidad Adventista de Chile. Dirección de Investigación. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

^b Universidad Adventista de Chile. Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

^c Universidad Adventista de Chile. Facultad de Educación. Esmeralda, Alto Andino 8, Chillán, 3780000, Chile.

^d Universidad Adventista de Chile. Dirección de Biblioteca. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 24 de enero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 02 de mayo de 2024

Palabras clave:

producción de conocimiento
zonas epistémicas
colonialismo académico
producción científica
universidad latinoamericana

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 24, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 2, 2024

Keywords:

knowledge production
epistemic zones
academic colonialism
scientific production
Latin American university

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la relación existente entre la producción de conocimiento, el surgimiento y marcaje de zonas de influencia epistémica, y el colonialismo académico, en el contexto de la investigación educativa en Latinoamérica. Para ello se parte de una revisión documental clásica considerando la concepción de estas dos categorías fundamentales, a saber, zonas de influencia epistémica y colonialismo académico o intelectual. Ello permite concluir afirmando que, en efecto, la constitución de tales zonas da cuenta del colonialismo denunciado en el contexto académico, que, a su vez, condiciona la producción de conocimiento desde la investigación en educación, perpetuando formas de acceder a la comprensión del acto educativo desde una episteme eurooccidental que desconoce los rasgos característicos sociales, culturales y políticos de Latinoamérica. De allí que las formas de hacer investigación en educación sigan perpetuando las formas de comprensión de la educación latinoamericana y subalternizando la producción de conocimiento en el campo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the relationship between knowledge production, the emergence and marking of zones of epistemic influence, and academic colonialism in the context of educational research in Latin America. To this end, we start from a classic documentary review considering the conception of these two fundamental categories, namely, zones of epistemic influence and academic or intellectual colonialism. This allows us to conclude by affirming that, in effect, the constitution of such zones accounts for the colonialism denounced in the academic context, which in turn, conditions the production of knowledge from educational research, perpetuating ways of accessing the understanding of the educational act from a Euro-Western episteme that ignores the social, cultural and political characteristics of Latin America. Hence, the ways of doing research in education continue perpetuating the ways of understanding Latin American education and subalternizing the production of knowledge in the field.

© 2024 Reyes, Roa, Valenzuela & Crespo. CC BY-NC 4.0

Introducción

La producción de conocimiento y su comportamiento son temas relevantes para las comunidades epistémicas a nivel mundial. Así, puede advertirse que los procesos de producción de conocimiento han avanzado de manera permanente y vertiginosa, y su duplicación así lo atestigua. Según Pérez (2005), desde el inicio de la era cristiana, el conocimiento habría tardado 1750 años en duplicarse. Para hacerlo nuevamente, habría tardado aproximada-

mente 150 años, hasta 1900. De aquella curva del conocimiento ideada por Richard Buckminster Fuller, la cual predecía una duplicación cada cien años, se ha pasado a una renovación que en algunos campos lo ha conseguido en apenas trece meses (Kowalski, 2016). No obstante, según International Business Machines (IBM), para 2020 el conocimiento ya se duplicaría cada once o doce horas (en Rosenberg, 2017). Para 2030 se espera que lo haga cada dos (Zorrilla, 2022).

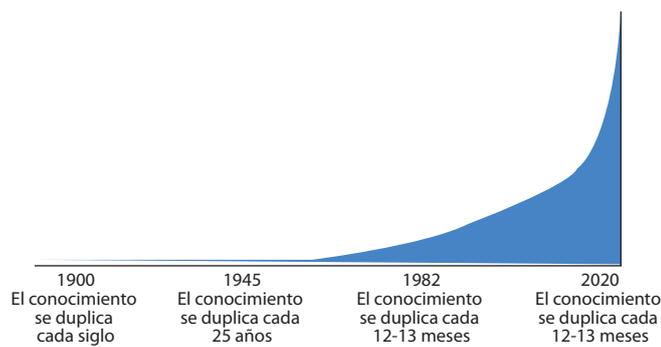


Fig. 1. Curva de duplicación del conocimiento.

Fuente: Rosenberg (2017).

Si solo se consideran las publicaciones de artículos en revistas científicas, se advierte que, en 2020, faltaron menos de 70 000 artículos para llegar a los tres millones publicados (Banco Mundial, 2020), considerando que este registro utiliza solo reportes de grandes indexadoras. De esa cantidad, un tercio corresponde a la productividad de China y Estados Unidos –Reed-Elsevier, Taylor & Francis, Wiley-Blackwell, Springer & Sage, Clarivate Analytics–, con el país asiático liderando a nivel mundial (ABC, 2015; Hernández, 2021). No obstante, según Mingarro (2021), el total de publicaciones científicas ascendió a poco más de seis millones en 2020, si se considera una mayor amplitud de índices de revistas y se incluye aquellos de acceso abierto que no están insertos en las lógicas del circuito mundial de estas empresas editoriales.

La evolución en la magnitud de artículos publicados permite advertir una tendencia de aumento sostenido (Curcic, 2023). De 4,18 millones de artículos publicados en 2018, se ha pasado a 5,14 millones en 2022, considerando las grandes empresas editoriales.

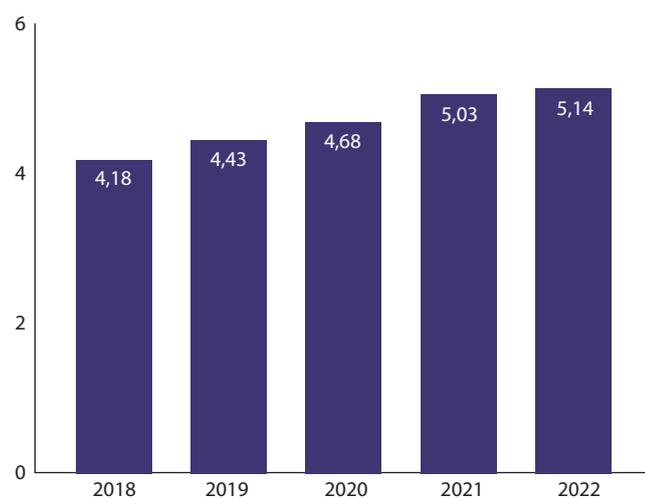


Fig. 2. Evolución anual de publicación de artículos (en millones).

Fuente: Curcic (2023).

Desde Bacon¹ hasta la actualidad, distintos actores afirman que quien tiene conocimiento tiene poder (Azamfirei,

1 Se atribuye a Francis Bacon la expresión “*Ipsa scientia potestas est*”.

2016; Bilginoğlu, 2019). Este tema se asocia con la noción de una sociedad de control a partir de la información que posee, y con el impacto de ello en la educación (Schieman & Plickert, 2008). Dicha noción se advierte en el marco de lo planteado en su momento por: 1. Wallerstein (1974), en la teoría del sistema-mundo y el euroccidentalismo; 2. Dos Santos (2003), con la teoría de la dependencia; 3. Fanon (2009), al considerar la categoría de negritud, el racismo y las lógicas de poder colonial; 4. Quijano (1993), en torno a la colonialidad del poder y la decolonialidad ante el eurocentrismo específicamente; 5. Said (2013), al considerar la lógica binaria de la postura del orientalismo ante el eurocentrismo; 6. Lugones (2011), con la noción del feminismo; y, finalmente, 7. las posturas que emergen desde las epistemologías del Sur, en De Sousa Santos y Meneses (2014). De estas se desprende el reconocimiento de una prescripción binaria que inició siendo geográfica, pero que no solo ha demarcado ya zonas y territorios de dependencia y colonialismo, sino que también ha depurado lo que Reyes Rodríguez (2023) denomina “zonas de influencia epistémica”. Ello, considerando que, según Schenk (2019, p. 647), hay que “reconocer que existen conocimientos privilegiados y aquellos que no lo son, que pueden ser eliminados por no estar en posición de privilegio”. Los privilegiados lo son no porque sean superiores, sino porque hay toda una lógica de transposición, fijación y localización del conocimiento con patrones basados en el principio de autoridad.

Ya no es tabú el análisis de las relaciones entre las lógicas de poder y el desarrollo del conocimiento científico (Foucault, 1983; Quijano, 1993; Díaz & Oliva, 2018; Rohaly, 2022). De alguna forma, estas relaciones se han acentuado con el tiempo por la expansión acelerada del desarrollo científico y tecnológico, que tiene un efecto duradero y concreto en el contexto jurídico y económico y en las políticas públicas. Esta relación entre el poder y el conocimiento se concreta a partir del complejo industrial editorial, los sistemas de acreditación, los rankings universitarios y otros enclaves que se consolidan al amparo de sociedades de libre mercado estructuradas y estructurantes (Delgado, 2012; Paz et al., 2018). Según la Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2018, p. 2), “[e]ste avance del mercado editorial no solo representa un negocio con altos márgenes de ganancia, sino que también ubica a las grandes editoriales como actores preponderantes en la definición de políticas del sistema científico”.

La producción de conocimiento se ha multiplicado exponencialmente promovida por políticas institucionales, nacionales y corporativas, a fin de consolidar vías de desarrollo en cada uno de estos ámbitos. De allí que

[c]onocer y analizar la actividad de generación de conocimiento es esencial para el establecimiento de políticas y planes de los Estados y de las instituciones que son parte de los sistemas que involucran a las áreas de ciencia, tecnología, sociales, humanidades y educación superior. (Bonalde & Montañes, 2023, p. 1)

De esta forma, el conocimiento se va produciendo en ámbitos estratégicos en los que se invierten importantes recursos para el desarrollo de áreas potenciales, lo que puede tener sus bondades, pero también sus correajes de perjuicios (Navarro, 2020). No obstante, esto no niega otra arista del tema, esto es, la manifestación de formas de cooptación de las lógicas de producción de conoci-

miento en educación a partir del poder, e incluso el uso del poder para generar espacios de influencia epistémica, creando criterios para validar y separar el conocimiento que sería considerado legítimo y aceptable de aquel que no lo sería.

Las lógicas de cooptación del conocimiento a partir del poder se anclan en lo que Lander (1993), Wood (2017) y otros han denominado “colonización del saber”, tema estudiado a profundidad por Foucault (1983). Esa tensión existente entre las lógicas de poder y el conocimiento ha generado la constitución de zonas de influencia epistémica en las que se concreta una especie de marco cultural (Reyes Rodríguez, 2023); este último tópico es el eje sobre el que pivota el análisis problémico. Ante esto, la pregunta que apunta hacia dicho eje explora cuál es la relación existente entre la producción de conocimiento, el surgimiento y marcaje de zonas de influencia epistémica, y el colonialismo académico en el contexto de la investigación educativa en Latinoamérica.

Revisión de literatura

En una revisión del estado del arte se advierten trabajos que dan cuenta de conclusiones relevantes. Para Stavenhagen (1972), las ciencias sociales han sido mediatizadas por el positivismo de las denominadas “ciencias duras”, las que, de forma exclusiva, rinden su desarrollo al modernismo europeo y norteamericano. Por ello, desde entonces venía proponiendo una idea de decolonización de las ciencias sociales, arguyendo que se trataba de una cuestión “de metodología, de investigación y de una teoría adecuada” (Stavenhagen, 1972, p. 41). En un estudio relacionado con el conocimiento producido en educación y su influencia en los procesos docentes, Mena y Quiroz (2006) concluyen que hay de hecho una relación cercana entre lo que se produce como conocimiento situado en el campo de la educación y las prácticas docentes, y que esa relación está mediada, además, por una relación de poder.

Pulido Tirado (2009) plantea la existencia de violencia epistémica considerando que la generación latinoamericana de conocimiento en educación ha sido vandalizada históricamente, pues se han impuesto de forma sistemática discursos regulares y repetidos que niegan epistemologías alternativas. Molina y Tabares (2013) han denunciado la existencia de una geopolítica del conocimiento que sitúa en la discusión la noción de hegemonía del pensamiento en diversos campos de conocimiento, y especialmente, como declara Pulido Chaves (2021), en educación.

Zamora (2017) denuncia la existencia de colonialismo epistemológico-político en la investigación educativa latinoamericana, en tanto emergen manifestaciones que configuran sentidos y relaciones asimétricas de dominación-dependencia a nivel internacional. El autor lo explica a partir de la obligatoriedad de abordajes basados en teorías y sistemas explicativos de procedencia eurooccidental, con una pretensión de aplicación y análisis universal, en dinámicas que se instituyen a partir de la imposición-dirección y la adopción-supeditación, bien sea para estudios de posgrado, el desarrollo de líneas y proyectos de investigación, etc. Esto tiene mucho que ver con los lugares de enunciación de la investigación y desde dónde se proponen los abordajes epistemológicos, dado que

en algunos círculos de estudio se concibe erróneamente a la universidad como lugar exclusivo del conocimiento, discriminando y excluyendo a otras comunidades epistémicas (Corona & Kaltmeier, 2022).

Santana (2019), a su vez, advierte sobre las tensiones emergentes en la universidad iberoamericana, a propósito de las tendencias formativas y las lógicas de producción de conocimiento que imponen cursos de acción, lecturas, abordajes, metodologías y líneas de pensamiento, invisibilizando los contextos, desnaturalizando y demarcando las situacionalidades a quienes egresan de las universidades. Por su parte, Ortiz y Arias (2019) reparan sobre la necesidad de decolonizar las ciencias sociales, en tanto la metodología empleada para el desarrollo de la investigación educativa es exclusivamente eurooccidental.

Rosas y Casanova (2021) aperciben sobre la imposición de signos binarios de comportamiento a partir de la lógica de la racionalidad eurocéntrica en el marco de un sistema de relaciones asimétrico, apuntando a la producción de conocimiento. Así, concluyen, a la par de Rivas (2022), que existen racismo y violencia epistémicos, y dejan al descubierto una lógica imaginaria que implica la existencia de relaciones de jerarquización que terminan siendo asimétricas: superiores vs. inferiores, hombres vs. mujeres, blancos vs. negros, criollos vs. indígenas, países desarrollados vs. países subdesarrollados, universidades públicas vs. universidades privadas, universidades laicas vs. universidades confesionales, universidades vs. movimientos sociales. Esto es, la línea abismal, expuesta por De Sousa Santos (2014) como una línea imaginaria que distingue al Norte global del Sur global. De este modo, los conocimientos producidos por el primero serían superiores a los producidos por el segundo.

Granada (2021) confirma la existencia de tres manifestaciones que apuntan al racismo epistémico: la prelación del pensamiento eurocéntrico (invisibilizando otras formas de pensamiento como no válidas o no legítimas), la invisibilización en el currículo (de contenidos, metodologías, abordajes, autores y tendencias) y, por último, la marginalización académica, que implica la infravaloración de contenidos, sujetos, grupos, identidades y cuerpos de conocimiento.

Rivas (2022) advierte tres manifestaciones de esa violencia epistémica en el contexto de la formación docente inicial, a saber: desajustes entre la teoría y la realidad, transculturación del habla, y autosilenciamiento epistémico. Este último no es espontáneo, sino que deriva de una tradición impositiva en la forma de mirar el Sur global (Rodríguez et al., 2021). Esa violencia epistémica la incorpora Lander (1993) en su denominación de la colonialidad del saber. Por su parte, Garcês et al. (2022) hablan de injusticia epistémica y de invisibilización (epistemicidio).

Reyes Rodríguez (2023), por otro lado, advierte sobre la evidencia de colonialismo académico a propósito de las siguientes manifestaciones: racismo epistémico, soberbia epistémica, indefinición epistémica, incongruencia epistémica, dependencia epistémica, subordinación epistémica, provincianismo epistémico e ignorancia de la tensión histórico-epistémica.

Otros autores, que apuntan a la advertencia de signos similares a los hallados en la literatura ya destacada, manifiestan:

- El surgimiento de *rankings* universitarios, globales, continentales, nacionales... que, si bien son orientativos (Ganga et al., 2023), impulsan la idea de una educación de calidad, no obstante su comprobada invalidez conceptual y su falta de transparencia metodológica para la evaluación, considerando la diferencia entre los patrones y las exigencias de los sistemas nacionales de educación. Además, hay un sesgo comprobado hacia las universidades angloparlantes, entre otros elementos presentados en el último informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), titulado *Declaración sobre los rankings internacionales de universidades* (International Institute for Global Health, 2023). Según este informe, los *rankings* internacionales de universidades son colonialistas y acentúan las desigualdades mundiales, regionales y nacionales; debilitan el desarrollo de la educación superior como sector; presionan a las universidades para que se adapten a ciclos de *rankings* más frecuentes y de corto plazo; producen ansiedad reputacional, con lo que afectan negativamente el comportamiento universitario; son extractivos y explotadores; y tienen evidentes conflictos de intereses. Esto, en el ámbito de la producción de conocimiento en educación, es contradictorio, dado que apunta a la contracción y a sesgos supeditados al Norte global. Estos datos son refrendados por el informe más reciente de la European University Association (2023). Dicho informe, considerando lo que vienen comentando otros investigadores como Becerra (2019), refuerza la noción de que los *rankings* presentan sesgos en tanto proceden de las mismas empresas de servicios de asesoría que luego atienden a las universidades que ranquean. Por si fuera poco, estas mismas empresas que ejercen como consultoras guardan nexos con las grandes editoriales internacionales que dominan el espectro de la ciencia y la institucionalidad académica (Dávila, 2018). Luego, las agencias nacionales de acreditación de la educación superior privilegian las publicaciones que los académicos han logrado posicionar en las revistas ingresadas al circuito de las empresas editoriales, que se encuentran en este correaje de poder y subordinación de las políticas nacionales.
- La prelación de metodologías de investigación que priorizan enfoques, modelos y tendencias —con justificación premeditada— (Reyes Rodríguez, Labra et al., 2021), además de autores, textos y tipos de documentos y bases de datos (Pineau, 2014; Cerrillo & Sanz, 2016; Reyes Rodríguez, Altuve et al., 2021; Tabares, 2018).
- La infravaloración del acceso abierto, la priorización del circuito editorial privatizado y la superposición de tales políticas como mecanismos de evaluación de académicos según patrones de productividad (solo se considera la cantidad). Esto, a su vez, viene requerido por las agencias de acreditación, que, a modo de cadena, se encuentran gestionadas por políticas nacionales —ancladas en acuerdos multilaterales y correajes con el circuito científico empresarial mundial; por ejemplo, Plan Bolonia, Alfa Tuning, etc.— (López Peña, 2017; Naidorf & Perrotta, 2017).
- La universidad latinoamericana sigue, a casi quinientos años del establecimiento de la primera institución de este tipo en la región, un modelo de constitución, administración y gestión que reproduce el modelo de universidad europeo (Benassar & Reyes, 2022; Guerra, 2023), y se siguen planteando añoranzas para una reproducción más exacta de tales modelos (Fraile, 2006), al punto de que pregonan un “espacio eurolatinoamericano de educación superior” (Fajardo, 2013).
- La invisibilización de conocimientos producidos (y también de las formas de producción) por países, poblaciones, instituciones, pueblos y grupos considerados periféricos, a saber: países no desarrollados, pueblos originarios, instituciones de regiones o dependencias federales —reproduciendo la misma lógica de lo que ocurre con los países desarrollados y aquellos no desarrollados—, movimientos sociales, etc. (Rocha & Ruiz, 2018).
- La constitución de sociedades científicas que se elitzan y parametrizan las lógicas de conocimiento en el campo disciplinar, o alguna línea de investigación en particular (Roca, 2003), que no todas.
- La urgencia de la publicación científica en idiomas distintos al natural —por ejemplo, en inglés— con el propósito de aumentar el índice de citas. Esto otorga mayor visibilidad y, al parecer, más prestigio, dada la mayor presencia en el ámbito científico-académico (Di Bidetti & Ferreras, 2017; Boillos & Bereziartua, 2021; Beigel & Digiampietri, 2023). De hecho, Franco et al. (2016) lo afirman de esa manera, titulado su artículo “Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citas”. Así, académicos latinoamericanos que no hablan el inglés y no lo tienen siquiera como segunda lengua publican cada vez más en inglés. ¿Cómo lo hacen? Pagando traducciones, en la mayoría de los casos. Y esto es contradictorio, dado que el español es la segunda lengua con más nativos hablantes, pero no figura entre los idiomas considerados como idiomas de la ciencia. Otro ejemplo: eventos científico-académicos que, siendo organizados y realizados en países latinoamericanos, tienen el inglés como principal idioma; si se necesitara presentar algún trabajo en español, pues se contratan traductores. Según Badillo, el 95 % de la ciencia se publica en inglés, y solo el 12 % de los investigadores mexicanos, el 16 % de investigadores chilenos y el 20 % de investigadores argentinos, así como colombianos y peruanos, publican en español (en Hernández, 2021). Esta subalternización de la producción de conocimiento a partir del dominio lingüístico no es de balde, ya que se trata de una lengua “con 595 millones de usuarios potenciales que se sitúa, entre las más de 7000 lenguas en el mundo, como tercera lengua, segunda en número de hablantes nativos con 498 millones y un crecimiento continuado gracias a su demografía” (Instituto Cervantes, 2022, p. 14). En tanto es así, existen políticas institucionales en

América Latina que priorizan publicaciones en inglés, instituciones que tienen políticas de incentivos por publicaciones de sus trabajadores, y en las que asignan bonos por publicar en inglés (Univer-sia, 2015; Ministerio de Salud de Perú, 2018). No se trata de cerrar el diálogo académico y/o restringir al académico latinoamericano su ingreso al ámbito de la ciencia universal; lo que está en cuestión es la tendencia de imponer otra lengua como idioma de los académicos latinoamericanos, desmontando y desvalorizando la lengua nativa, su uso en la ciencia y la posibilidad de desarrollar la ciencia en la región (Díaz, 2017). La Declaración sobre Evaluación de la Investigación (DORA, por sus siglas en inglés) afirma que dicha situación está causando “un declive de las lenguas nacionales y locales en la comunicación académica [...]. [E]l requisito de comunicarse en inglés también se considera una forma de marginación y no se ajusta a todos los propósitos académicos” (DORA, 2021, párr. 1), y luego reafirma: “[C]onfiar en métricas que tienen un sesgo hacia las publicaciones en inglés perpetúa estructuras de poder históricas que continúan privando de sus derechos a grupos de investigadores” (párr. 9). A propósito de ello surgió la Iniciativa de Helsinki, que procura el respeto y la valoración del multilingüismo en la comunicación académica global (Helsinki Initiative, 2019).

- Revistas que exigen ser citadas para elevar, de esa forma, el factor de impacto (Escobar, 2020; Reyes Rodríguez & Moraga, 2020).
- Revistas que cobran por el procesamiento de artículos científicos (APC) y que, invocando el altruismo de la ciencia, no ofrecen ningún retorno a los revisores de los artículos. De hecho, si un árbitro postula un artículo en esa misma revista, no le es considerado el trabajo que ha hecho al evaluar para ella, sino que también debe pagar el APC en la misma magnitud. Una investigación realizada por Aczel et al. (2021) demostró que los revisores de artículos científicos en Estados Unidos trabajaron por más de 100 millones de horas en 2020, un valor estimado de USD 1500 millones, mientras que, en China, para el mismo año, el valor estimado llegó a USD 600 millones, y en Reino Unido, a cerca de USD 400 millones. Es decir, tan solo en esos tres países se contabilizó un valor de USD 2500 millones que la industria editorial no pagó. Además, según reportes de Butler et al. (2023), entre 2015 y 2018 se pagaron USD 1 060 000 por tarifas asociadas a los cargos por APC a las editoriales comerciales Elsevier, Sage, Springer-Nature, Taylor & Francis y Wiley; y esto, solo para publicaciones con acceso abierto.

Dado el contexto, este trabajo busca exponer manifestaciones del colonialismo académico en la producción de conocimiento en educación a partir de las denominadas “zonas de influencia epistémica” en América Latina.

Supuesto

Este trabajo parte del supuesto de que existe un ejercicio de violencia epistémica que se ha infligido a la

educación en América Latina, en tanto la producción de conocimiento en este campo y en esta región ha sido y sigue estando sugestionada por lógicas comprensivas, formas y modos de pensar y hacer desde una perspectiva eurooccidental. Esta situación ha generado condiciones para la concreción de zonas de influencia epistémica que, a su vez, imponen correajes de dependencia en torno a la enunciación de lo que es y no es conocimiento, y a la validez o no de este según parámetros de evaluación que son impuestos. Así, todo aquello que tiene relación directa con la producción de conocimiento —esto es, programas de formación universitaria (pre- y posgrado), investigación, tecnología e innovación— termina siendo cooptado por dichas zonas de influencia epistémica. Más aún cuando, como señala Couldry (2022, p. 19), “[I]a colonialidad no solo no ha muerto, sino que está en plena forma, y ha dado muestras de una enorme creatividad para hallar nuevas formas posibles de apropiación de recursos bajo formas sorprendentemente contemporáneas”. Así, el análisis a continuación parte de un posicionamiento epistémico que se refugia en la noción trabajada por la corriente en la que se inscriben pensadores como Fals Borda (1970), Quijano (1993), Castro Gómez y Grosfoguel (2007) y Lander (1993), en torno a la colonialidad intelectual o académica y el eurocentrismo.

Desarrollo

Tal y como se ha comentado, la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica ha estado supe-ditada por un proceso de colonización epistémica. Para ello ha sido necesaria la constitución de zonas de influencia epistémica, a fin de consolidar los mecanismos bajo los cuales se genera conocimiento en el campo educativo, y esto, habida cuenta de los correajes culturales con otros campos del saber y el hacer cotidianos en la región, que guardan una relación estrecha con la ciencia en general, la tecnología, la innovación, entre otros. Siendo así, a continuación se definen las nociones de colonialismo epistémico y zonas de influencia epistémica, para dar paso posteriormente a varias manifestaciones que perpetúan condiciones para la consolidación del colonialismo epistémico en el campo de la educación en América Latina.

Colonialismo epistémico y zonas de influencia epistémica

La noción de colonialidad apunta hacia un sistema de relaciones que impone un proceso de dominación a escala mundial, liderado por Occidente. Siendo este último cuna de tal dominación, lo que se detenta no es más que el reconocimiento tácito de patrones culturales erigidos como estándares de comportamiento mundial, allende Europa y los Estados Unidos de América, como regiones que han alcanzado altos niveles de desarrollo periferizando a otras regiones del planeta. A esa noción de Occidente se la reconoce también como Norte global (Rodríguez et al., 2021), concepto que aúna a los países considerados desarrollados —el denominado “primer mundo”—. Por contraparte, emerge el Sur global, que representa al cúmulo de países que se encuentran en estado de subdesarrollo y dependencia.

Una de las manifestaciones de ese dominio planetario radica en la producción de conocimientos. Según Wood

(2017, p. 316), la “colonización del conocimiento equivale en gran medida a la imposición forzosa de un sistema de conocimiento sobre otro”. Fals Borda (1970) llamó “colonialidad de la intelectualidad” a lo que Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) y Lander (1993) denominaron “colonialidad del saber”.

El contexto descrito sirve para la manifestación de un fenómeno similar al que ocurre cuando emerge del océano una nueva isla, esto es, todo este comportamiento singular, en el marco de una producción de conocimiento que apunta al marcaje de intereses, tendencias, patrones y estándares, va sentando las bases para el surgimiento de las llamadas “zonas epistémicas”.

Según Reyes Rodríguez (2023), las zonas de influencia epistémica representan contextos culturales desde los que se ejerce ascendencia y dominio a partir de un sistema de valores que impone un marcaje en las formas de producir el conocimiento. Esta imposición influye en la manera en que las sociedades parametrizan y estandarizan los comportamientos en los mecanismos de producción de conocimiento. Así, las llamadas “sociedades del conocimiento”, que tienen y ganan su soporte a partir de su adhesión a las zonas epistémicas, terminan validando lo que es y lo que no es conocimiento. Y se impone de tal manera que los Estados nacionales, las instituciones, los académicos y los investigadores terminan adaptándose a los perfiles que se imponen desde allí.

Las zonas de influencia epistémica pueden delimitarse a través de comunidades del conocimiento formales e informales (sociedad científica, academia de las ciencias), universidades, *rankings*, editoriales académico-científicas, índices de revistas, bases de datos, teorías explicativas, sistemas de conjuntos de hipótesis cuasiuniversales, entre otros. La demarcación de esas zonas de influencia epistémica puede estar apoyada por otras instancias superiores como acuerdos integrales multinacionales e interinstitucionales, financiamiento, políticas públicas, sistemas de becas y promoción (Bennasar & Reyes, 2022) y otros mecanismos que aseguran correajes de colonialidad epistémica.

Formas de violencia cultural

En la era de la hiperespecialización, se afirman los campos de conocimiento, nuevas profesiones y oficios emergen a la par de los adelantos de la ciencia y la tecnología, y las demandas de formación se transforman paralelamente. Además, hay campos de conocimiento que intentan consolidarse a partir de los esfuerzos sostenidos de distintas comunidades de conocimiento. Así, esos campos se prefiguran como polos de desarrollo e interés en unidades de investigación y en la figura de estudios de posgrado de distinto nivel.

Si bien estas posibilidades van emergiendo en América Latina (y otros lugares), son cooptadas exógena y endógenamente. De forma exógena, en tanto se establece una directriz sistémica para lógicas de formación y de producción de conocimiento según tendencias que imponen la dependencia (Giuliano, 2018b). Un ejemplo: la deuda externa (Burgos et al., 2013), que tiene un impacto directo en el contexto desarrollado. En (1991), Reimers publicó un libro titulado *Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica*, y no dejó dudas al registrar el impacto directo de la deuda, asociado a las medi-

das que han impulsado, por lo menos, dos elementos no menores: el incremento de la oferta privada en educación en detrimento de la oferta pública; y la adopción y los ajustes de medidas fiscales en el ámbito universitario que encarecen el servicio educativo, sea público o privado. Esto, así como ha tenido un impacto en educación, lo ha tenido en muchos otros ámbitos. Otro ejemplo: cuando el Fondo Monetario Internacional (FMI) presta dinero a un país, impone en él mecanismos de aplicación de políticas fiscales (Bermúdez, 2019), bajo el eufemismo de “crear el margen de maniobra necesario para implementar políticas que restablezcan la estabilidad económica y el crecimiento” (FMI, 2023, párr. 1).

Los pueblos del Sur global son países dependientes y endeudados (Marichal, 1988). Esto tiene un impacto importante en el corraje de dependencia hacia las potencias mundiales, los organismos multilaterales y los financistas internacionales con quienes han contraído tales compromisos financieros (Burgos et al., 2013; Ocampo et al., 2014; Giuliano, 2018b). Los acreedores emplean la deuda como mecanismo para el mantenimiento, ensanchamiento y acrecentamiento de esos correajes de dependencia (Pizzano, 2019; Seoane & Ferolla, 2022). Por ello, ni condonan la deuda ni congelan los intereses, aun a países cuyo producto interno bruto (PIB) no alcanza siquiera para el pago del interés anual, que con el tiempo crece y empobrece más a los deudores, amplía su brecha con respecto a países, instituciones y organismos acreedores (Hinkelammert et al., 2021), e hipoteca a futuro sus esperanzas de desarrollo. Ejemplo: veinte países latinoamericanos vieron crecer su deuda en la década 2011-2020; los puntos más altos fueron Ecuador (en un 250 %) y Paraguay (en un 211 %) (Reyes, 2021).

Sin deuda no hay mecanismo de dependencia en el marco de esa relación asimétrica, y es así en tanto el capital financiero se asegura un flujo permanente e importante en relación con las proporciones en la distribución de los fondos para el gasto público y las inversiones (Ortega, 2021). Esa dependencia se ha ido vertiendo, según ciertos dispositivos radicados en las lógicas de acuerdos multinacionales en pro de objetivos nobles, en sectores como la educación, la salud, el ambiente, recursos naturales, gobernabilidad, tecnología, entre otros. Si se habla de la educación, seguramente nadie podría cuestionar que temas como su democratización, su calidad y la ampliación de la cobertura escolar sean necesarios y tengan nobles objetivos. Pero, si bien estos temas se ponen en la mesa de las grandes discusiones de encuentros de líderes mundiales y organismos multilaterales, son cooptados e impuestos a partir de la implementación de mecanismos que dictan los países, instituciones y organismos acreedores, porque son los que tienen el poder para exigir condiciones y llevar adelante las agendas. Como dato, una evidencia: Estados Unidos comprometió la entrega del 22 % del financiamiento de la ONU para el trienio 2019-2022 (ONU, 2019). Y es de advertir que los *rankings* universitarios de mayor uso y consideración a nivel mundial han sido creados, impulsados y sostenidos en Estados Unidos, Europa y Asia —especialmente en China y Japón (Albornoz & Osorio, 2018)— por un sector empresarial que termina siendo el mismo proveedor de servicios de asesoría (Becerra, 2019). Resulta curioso que universi-

dades estadounidenses se estén manifestando contra el uso de los *rankings* (Lloyd, 2023), al igual que sucede en Europa con la desafección de universidades a índices de revistas y grandes bases de datos como Web of Science. Un ejemplo reciente es la Universidad Sorbona (Sorbonne Université, 2023).

Hay algunas manifestaciones que perpetúan condiciones para la consolidación del colonialismo epistémico en el campo de la investigación educativa en Latinoamérica:

Violencia epistémica: Según Castro Gómez (1993), Pulido Tirado (2009), Güereca (2017) y Pérez (2019), a la educación latinoamericana se le ha infligido una violencia epistémica desde la colonización de la América prehispánica. Esta violencia se manifiesta en la supresión de las lenguas originarias, en los mecanismos de transmisión cultural (fiestas, ritos, juegos, ceremonias, celebraciones, religión, costumbres); en la imposición de instituciones de los países occidentales dominantes y colonizadores; en la invención del otro a partir de la imposición de los relatos de los vencedores (Dussel, 1994); en la racionalización de la dominación cultural con explicaciones unidimensionales y de origen exclusivo; en la imposición de una historia; en la imposición de las formas de comprender el mundo y el conocimiento; en la subalternización y cooptación de los conocimientos de los contextos propios; y en el despojo no solo de la tierra, sino de la memoria, de la identidad misma (Cattaneo, 2022).

La violencia epistémica es estructurada y estructurante; no es espontánea, sino ejercida de forma premeditada, y va generando un tejido sistémico que da vida a nuevas formas de violencia. Y ello es relevante aún, dado que persisten quienes posicionan al colonialismo no como mecanismo de violación de derechos, sino a partir de una especie de blanqueo, esto es, como la encarnación de una forma de relación política objetable, y nada más que eso (Ypi, 2016). En una línea similar se puede ubicar a Chambers (2019), quien sostiene que probablemente la crítica a la noción del colonialismo podría haber sido exagerada. Sin embargo, la historia de más de 530 años luego de la invasión europea a las tierras de la hoy América da cuenta de violencia, genocidio, huaquería y otros desmanes. Una evidencia más de la revictimización y de neoviolencia puede hallarse en textos como *La leyenda negra: Historia del odio a España* (Ibáñez, 2018), *Nada por lo que pedir perdón* (Gullo, 2022), *Madre patria* (Gullo, 2021), *En defensa de España* (Payne, 2017) y *La forja del Nuevo Mundo: Huellas de la Iglesia en la América española* (Saavedra, 2008), en los que incluso se sostiene que la región invadida y sus pobladores deberían agradecer a los invasores europeos por la civilización, porque las muertes, los robos y la desaparición de los vestigios culturales no son más que daños colaterales.

Racismo epistémico: Se trata de una manifestación que compara y clasifica los conocimientos producidos de forma jerárquica. Así, mientras unos tienen “pensamiento”, otros tienen “mitos”; mientras unos tienen “alta cultura”, otros tienen “baja cultura” —justo como lo expresa Vargas Llosa (2014), para quien la “alta cultura”, la de “cierta” aristocracia, es la exhibida en los más importantes museos de la contemporaneidad europea—.

Así lo sostiene Galeano (2000, p. 59) en su poema “Los nadies”: “Los nadies: los ningunos, los ninguneados [...]. / Que no son, aunque sean. / Que no hablan idiomas,

sino dialectos. / Que no profesan religiones, sino supersticiones. / Que no hacen arte, sino artesanía. / Que no practican cultura, sino folclore”. El racismo epistémico jerarquiza según procedencia geográfica, marcando prevalencia en razón de lecturas, autores, textos, tendencias de programas de formación, género..., y deja como saldo un dominio eurooccidental (Grosfoguel, 2011; Pérez Figueredo, 2022). Occidente categoriza a los otros como inferiores, y utiliza tales elucubraciones para justificar su intervención bajo la lógica de la imposición (Nagy-Zekmi, 2003).

En este tipo de gestión de conocimiento, que también prioriza determinadas metodologías más que otras, se valida la objetividad por encima del conocimiento que se construye desde la experiencia, las historias personales [...]. La subjetividad en este caso resulta una fuente dudosa desde el canon de la ciencia; sin que se advierta que el gran discurso de la ciencia, el dominante, que se erige como neutral, también es resultado de una determinada historia cultural, política, en la cual también las subjetividades tienen un gran peso [...], gravita sobre las culturas populares, cuyo saber muchas veces es desestimado... (Pérez Figueredo, 2022, párrs. 4-5)

Así, y en razón de esa digresión para la validación epistémica, unas cosas son científicas, y otras carecen de científicidad, como las que dicen quienes cuestionan las metodologías cualitativas o, dentro de estas, algunas experiencias metodológicas —sistematizaciones de experiencias, recursos etnográficos, estudios de caso (a partir de historias de vida o reportes autográficos), registros fotográficos, etc.—. Ocurre que, si el trabajo de investigación no reporta un metaanálisis, una revisión sistemática o un ensayo clínico aleatorizado, entonces no es revestido de científicidad.

Soberbia epistémica: Retrotrae a una intelectualidad ampliamente citada en ambientes críticos, pero que no estima salir de la doctrina de lo ya dicho y pensado, sea por ellos o por el canon al que responden. Con esta intelectualidad no se puede conversar ni debatir otra cosa más allá de lo que está acostumbrada a decir, escribir, pensar o leer en sus propios referentes (Giuliano, 2018a). Se autodesignan como la crítica de la crítica, mas no ejercen ejercicios analíticos hacia sus mismas propuestas.

Epistemicidio: Categoría propuesta por De Sousa Santos (2014), apunta al segregacionismo operante a partir de una lógica de rechazo de conocimientos gestados en/por grupos a los que históricamente les ha costado mucho hacerse escuchar, como niños y niñas, mujeres, poblaciones originarias, trabajadores, campesinos, pescadores, negros, entre otros. De hecho, para cubrir zonas epistémicas generadas a propósito de estos grupos marginados, se habla de “epistemologías infantiles”, “epistemologías negras”, “epistemologías femeninas”, etc. (Moreno, 2018).

Indefinición epistémica: Es la falta de claridad y consenso en torno a las preocupaciones epistémicas fundamentales y los linderos de abordaje del campo disciplinar (Reyes Rodríguez, 2023). Implica, además, no tener idea de dónde inician los intereses investigativos de un campo de conocimiento y dónde terminan, cómo se relacionan con otros, cuáles son las bifurcaciones que se desprenden de ello y cuáles son las previsiones futuras para el desarrollo del campo. Ahora, no se decreta la definición de las fronteras o límites epistémicos; esta no es producto de decisiones de unos pocos o unos cuantos privilegiados, tampoco reporta a decisión concreta alguna. Esto es pro-

ducto mucho más del tiempo, del engrosamiento y de la espesura de las contribuciones de los investigadores y de los grupos que generan conocimiento en el campo, que de decisiones triviales. Así, apunta a una evolución del pensamiento en quienes comparten intereses epistémicos en el campo de conocimiento.

Autosilenciamiento epistémico: Se trata de una actitud autoasumida ante la violencia epistémica ejercida, y que implica el silencio, bien sea por resguardo, por protección o porque se ha caído en el convencimiento de que lo propio no tiene valor (Galeano, 1998), a propósito de la imposición violenta de patrones culturales exógenos.

Extractivismo epistémico: Es el conjunto de posturas, actitudes, valores y acciones que se aplican o ejercen cuando se extrae información y esta no retorna al lugar como producto acabado, sino que se concentra exclusivamente en los fines que han traído quienes investigan. Es una manifestación de colonialismo (Ortiz & Arias, 2019), y se dimensiona de forma bivariable; esto es, de las grandes instituciones hacia las pequeñas, de los grandes laboratorios hacia los pequeños, de los países desarrollados a los subdesarrollados, pero también de forma endógena, en el sentido de que ocurre como práctica convencional en el seno de Latinoamérica, arraigada como práctica cultural investigativa común, cotidiana y regular.

Incongruencia epistémica: Apunta a la falta de coherencia práxica, es decir, a una disociación consciente y deliberada entre la teoría y la práctica. Según García Ramón (2019), la incongruencia epistémica se advierte en desajustes interpretativos; Mignolo (2018) habla de una "ficción naturalizada". Por ejemplo, según la literatura más sólida sobre fenomenología del juego (Caillois, Carse, Huizinga...), este es un fenómeno lúdico que reporta a cuatro características fundacionales: autotelia, espontaneidad, voluntariedad y libertad. Así, el juego es autotélico, o sea, tiene fin en sí mismo, surge desde la espontaneidad, es voluntario, y fomenta autonomía y libertad. La incongruencia viene dada cuando libros, artículos, tesis, conferencias o programas de asignaturas de carreras universitarias, citando a estos mismos autores, compartiendo la noción de estas mismas características, posteriormente apuntan a la planificación del juego en el seno escolar, así, sin más (Reyes Rodríguez, 2022).

Dependencia epistémica: Esta postura asumida en algunos círculos de estudio los mantiene en sujeción respecto a las lógicas de generación de conocimiento de zonas de influencia epistémica y lugares de enunciación del conocimiento (Chadad, 2014). Las zonas de influencia epistémica emergen desde los fundamentos de la ciencia: Gran Bretaña, Alemania, Italia, Francia y Estados Unidos (Wallerstein, 1996). Luego del proceso de universalización del saber europeo, que implicó la influencia y la determinación de la mecánica clásica y el cientificismo positivista, las zonas de influencia epistémica dejaron de ser demarcaciones geográficas, para trasladarse y dimensionarse en los distintos campos del saber y fronteras de la episteme. Lander (1993) habla de la dependencia epistémica como el lugar en que se sitúa quien depende, y habla de la colonialidad del saber como noción de aquello que termina imponiendo el discurso, las categorías que generan los discursos, los lugares de partida y las formas de pensamiento, colocando límites y fronteras a lo pensable, e im-

poniendo, además, lógicas de control y legitimación de lo que es y no es conocimiento.

Subordinación epistémica: Esta postura, asumida en ciertas comunidades del conocimiento, se refleja en el adocenamiento epistémico a otros campos. Un campo disciplinar debe ser pensado y problematizado en sus relaciones de hegemonía-subordinación con otros, al igual que en sus especificidades y sus procesos de autonomía e independencia disciplinar (Griffa et al., 2020).

Provincianismo epistémico: Según Reyes Rodríguez (2023), se trata de una postura de ciertas comunidades del conocimiento que, empleando el argumento de la no dependencia epistémica, no busca tampoco enlazarse en un debate permanente con el pensamiento universal. Si bien el provincianismo epistémico apunta a la configuración de una periferia epistémica (Aguilar, 2018; Grosfoguel, 2013), a lo que se apunta ahora es a reconocer que no hace falta plantar una resistencia obcecada al diálogo epistémico, dado que el propósito último no es el de abdicar posturas, sino el de consolidar el pensamiento y las formas de pensamiento. Dialogar implica posicionar y reivindicar la postura latinoamericana, comprendiendo también que esta no puede aislarse del conocimiento universal.

Ignorancia de la tensión histórico-epistémica: Se manifiesta cuando se desconocen evidencias de las prácticas y comprensiones educativas en las culturas prehispánicas, en contraste con las prácticas y comprensiones educativas europeas que llegaron a la región tras la invasión y la colonización (Reyes Rodríguez, 2023). El desconocimiento de las evidencias implica la no advertencia de las tensiones tras la aculturación y la imposición de nuevos hábitos sociales y culturales, lo que trae como consecuencia el no reconocimiento de la impronta cultural occidentalizada y la suposición de que lo existente en la actualidad es necesariamente originario, y de que, en el marcaje de nuevas prácticas y hábitos, se generó una transición pacífica. También se manifiesta cuando hay reconocimiento de los procesos de aculturación y de implantación de prácticas y comprensiones educativas occidentalizadas, pero no ejercicios de problematización de dichos procesos, lo que genera una comprensión plana de la realidad en cuanto a las prácticas y comprensiones actuales.

Conclusiones

Las conclusiones apuntan a reconocer una subordinación de la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica, hacia polos que pueden caracterizarse como zonas de influencia epistémica. Tales zonas repliegan formas y modos particulares que son impuestos a partir de prácticas evaluativas de instituciones e investigadores, directrices en políticas públicas, institucionales y corporativas, mecanismos de inversión en la educación y la investigación, genuflexión de los Estados nacionales al posicionamiento de las agencias de acreditación y los rankings de la educación superior, imposición y universalización lingüística de carácter monocultural en la ciencia, marcaje de tendencias y corrientes metodológicas válidas, entre otras.

La influencia eurooccidental en la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica condiciona el estado actual de la educación y genera una hoja de ruta en las previsiones futuras de su tránsito, por lo que la im-

posición de los modelos de pensamiento — pero también de las formas de generar conocimiento — son el santo y seña de tales proceder. La universidad latinoamericana tiene un rol preponderante en este contexto, y no porque se piense que sea el lugar exclusivo de la educación y la producción de conocimiento — porque no lo es (Corona & Kaltmeier, 2022) —, sino por considerársela un actor fundamental con voz y capacidad de hacerse escuchar en la sociedad. No obstante, para ello, la universidad latinoamericana debe pasar por un proceso de descolonización (Valenzuela, 2021; Bannasar & Reyes, 2022).

Considerando que, tal como sostiene Valenzuela (2021, p. 784), la academia latinoamericana “asume un rol crucial en la reproducción de prácticas coloniales”, podría advertirse que su inercia y su pasividad abonan para mantener la herencia colonial, reforzando la hegemonía cultural eurooccidental y legitimando el conocimiento producido desde tales coordenadas como único, válido y totalizante.

El gran desafío apunta a la descolonización de la universidad como sitio privilegiado para la constitución del conocimiento. Para ello se propone practicar una ecología de saberes que permitan el diálogo fluido de manera permanente, partiendo de una necesaria desfragmentación de la universidad que reposicione la transdisciplinariedad como ejercicio regular en el sistema de relaciones que apunta a la construcción del conocimiento. En esa línea, Valenzuela (2021) afirma que la descolonización no puede concebirse como reacción antieuropea con el propósito de entronizar otros y nuevos saberes, sino que, por el contrario, debe concebirse como una oportunidad para el diálogo pluridiverso y pluricultural, pasando de las categorías predominantes de análisis, haciendo surgir voces emergentes.

Tal escenario replica lo que ya De Sousa Santos (2021) ha venido planteando. Según el pensador brasileño, para descolonizar la universidad hay que descolonizar el currículo y ocupar la epistemología, seguir produciendo desde los referentes contextualizados y reposicionando la universidad, practicando un sentido común solidario y participativo hacia las poblaciones, instituciones, formas y modos de aproximación al conocimiento que han sido históricamente invisibilizadas, y avanzar en compromisos ético-políticos que disputen el poder.

La descolonización representa un paso necesario, pero esta no se decreta, sino que se trata de un proceso en el que la universidad debe asumirse y autoevaluarse desde una perspectiva crítica, transformando el sistema de relaciones imperante en su seno. Es importante considerar que tal necesidad no representa un pase de factura: implica un reposicionamiento estratégico ante el resto de las instituciones, el Estado, las corporaciones, los sistemas y circuitos de producción de conocimiento en el mundo. Lo que no debe ocurrir es la genuflexión, porque lo que ello causa es el mantenimiento del sistema actual de relaciones (Reyes Rodríguez, 2023).

Referencias

ABC (2015). Estas cinco editoriales controlan más de la mitad de las publicaciones científicas desde 2006. ABC. 12 de mayo. <https://tinyurl.com/4f48brfs>

Aczel, B., Szasz, B., & Holcombe, A. (2021). A Billion-Dollar Donation: Estimating the Cost of Researchers' Time

Spent on Peer Review. *Research Integrity and Peer Review*, 6(14). <https://doi.org/10.1186/s41073-021-00118-2>

Aguilar, E. (2018). Rastreado el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico: Hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento. *Revista Praxis*, 77. <https://doi.org/10.15359/77.2>

Albornoz, M., & Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: Calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 13-51. <https://tinyurl.com/bdd69pz5>

Azamfirei, L. (2016). Knowledge is Power. *The Journal of Critical Care Medicine*, 2(2), 65-66. <https://doi.org/10.1515/jccm-2016-0014>

Banco Mundial (2020). Artículos en publicaciones científicas y técnicas. *Banco Mundial*. <https://tinyurl.com/2ejpesbx>

Becerra, J. (2019). El negocio de los rankings internacionales: Así se forran gracias a la guerra entre universidades. *El Mundo*. 2 de octubre. <https://tinyurl.com/5s3ab8j9>

Beigel, F., & Digiampietri, L. (2023). La batalla de las lenguas en la publicación nacional: Un estudio comparativo de las publicaciones del CNPQ (Brasil) y Conicet (Argentina). *Tempo Social*, 34(3), 209-230. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.201819>

Bannasar, M., & Reyes, A. (2022). La universidad latinoamericana en su laberinto: Tránsito desde la modernidad a la transmodernidad y el pensamiento complejo. *ACADEMO*, 9(2), 225-240. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.10>

Bermúdez, A. (2019). El FMI en América Latina: El controvertido rol del organismo en grandes crisis económicas en la región y el resto del mundo. *BBC*. 16 de octubre. <https://tinyurl.com/yp9xw8s3>

Bilginoglu, E. (2019). Knowledge Hoarding: A Literature Review. *Management Science Letters*, 9, 61-72. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2018.10.015>

Boillos, M., & Bereziartua, G. (2021). El sentido de publicar en una lengua minorizada: El euskera en las revistas académicas. *The Conversation*. 6 de octubre. <https://tinyurl.com/mv6nxra8>

Bonalde, I., & Montañes, B. (2023). Producción de conocimiento en Venezuela 1970-2022. *Boletín de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales*, 83(2). <https://tinyurl.com/4bm68p6u>

Burgos, M., Carbón, D., & Betti, M. (2013). La deuda externa como mecanismo de dependencia. En J. Marín (comp.), *La ciudad empresa: Espacios, ciudadanos y derechos bajo lógica de mercado* (pp. 107-116). Ediciones del CCC. <https://tinyurl.com/mby9k94a>

Butler, L., Matthias, L., Simard, M., Mongeon, P., & Haustein, S. (2023). The Oligopoly's Shift to Open Access: How the Big Five Academic Publishers Profit from Article Processing Charges. *Quantitative Science Studies*, 4(4), 778-799. https://doi.org/10.1162/qss_a_00272

Castro Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 139-155). CLACSO. <https://tinyurl.com/3c4fjk4r>

Castro Gómez, S., & R. Grosfoguel (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico.

- En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre / IESCO-UC / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar. <https://tinyurl.com/36e7pvxs>
- Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2018). Publicaciones científicas: ¿Comunicación o negocio editorial? *Ciencia, Tecnología y Política*, 1(1). <https://tinyurl.com/zz5u4w6j>
- Cattaneo, C. (2022). Reflexiones en torno a Tierras Magallánicas (1933) de Alberto de Agostini. *Reflexiones*, 101(1). <https://tinyurl.com/ys7z5n5w>
- Cerrillo, P., & Sanz, A. (2016). Lectura, Iglesia y sociedad. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 27-36. <https://tinyurl.com/4t6xew2c>
- Chadad, M. (2014). El pensamiento de la sospecha como perspectiva epistémica: Aportes de las perspectivas poscoloniales y decoloniales a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 144-170. <https://tinyurl.com/3jw2kkha>
- Chambers, P. (2019). Epistemología y política: Una crítica de la tesis de la "colonialidad del saber". *Discusiones Filosóficas*, 20(34), 65-90. <https://doi.org/10.17151/di-fil.2019.20.34.4>
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2022). Presentación. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.), *Producción de conocimientos en tiempos de crisis: Dialogando desde la horizontalidad* (pp. 7-15). Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/5f5sddfc>
- Couldry, N. (2022). La colonización de los datos desde una perspectiva histórica. *Anuario Internacional CIDOB*, 18-28. <https://tinyurl.com/ys8kzn3e>
- Curcic, D. (2023). Number of Academic Papers Published per Year. *WordsRated*. 1 de junio. <https://tinyurl.com/2zm2z7bp>
- Dávila, M. (2018). Rankings universitarios internacionales y conflictos por la regulación de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 67-84. <https://tinyurl.com/5yyk49dw>
- De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. *Página 12*. 13 de noviembre. <https://tinyurl.com/5xrwfk35>
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://tinyurl.com/4vr7dzes>
- De Sousa Santos, B., & Meneses, M. (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur (perspectivas)*. Akal. <https://tinyurl.com/yckxtju3>
- Delgado, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. *Dendra Médica*, 11(1), 43-58. <https://tinyurl.com/ys5ua5np>
- Di Bidetti, M., & Ferreras, J. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Díaz, G. (2017). Incertidumbre ante la implementación del nuevo modelo de medición de revistas científicas en Colombia. *Tecnológicas*, 20(38), 9-13. <https://tinyurl.com/yckau76d>
- Díaz, N., & Oliva, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: Aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 315-329. <https://tinyurl.com/mrr3sp7n>
- DORA (2021). When More is More: A DORA Community Discussion on Multilingualism in Scholarly Communication. DORA. 20 de enero. <https://tinyurl.com/zmjhd8y8>
- Dos Santos, T. (2003). *La teoría de la dependencia: Balance y perspectivas*. Plaza & Janés. <https://tinyurl.com/5ckzjtaj>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Abya-Yala. <https://tinyurl.com/36k4zedd>
- Escobar, S. (2020). A llorar a la FIFA: no hay impacto científico. *Chile Científico*. <https://tinyurl.com/47scwax5>
- European University Association (2023). *Key Considerations for the Use of Rankings by Higher Education Institutions*. European University Association. <https://tinyurl.com/y84vsa2u>
- Fajardo, T. (2013). El espacio euro-latinoamericano de educación superior: Una visión desde Europa. En J. del Valle, I. González y M. Acosta (coords.), *La cumbre de Cádiz y las relaciones de España con América Latina* (pp. 87-100). Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. <https://tinyurl.com/wa4pkufj>
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo. <https://tinyurl.com/59mu2wwb>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. <https://tinyurl.com/2nfepkz7>
- FMI (2023). Préstamos del FMI. FMI. <https://tinyurl.com/66fnccb2>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/3ywmdc3p>
- Fraile, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://tinyurl.com/c5thh9h2>
- Franco, A., Sanz, J., & Culebras, J. (2016). Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citaciones. *Journal of Negative & No Positive Results*, 1(2), 65-70. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2016.1.2.1005>
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/4nse9ah9>
- Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/pdxtt6dk>
- Ganga, F., Sáez, W., Viancos, P., & Abello, J. (2023). Rankings universitarios, ni ángeles ni demonios: Críticas y usos por parte de grupos de interés. *The Journal of Academy*, 9, 158-183. <https://doi.org/10.47058/joa9.10>
- Garcês, F., Carneiro, D., & Alves, R. (2022). Conhecimento das margens: Da injustiça epistémica à valorização do conhecimento negro em Biblioteconomia e Ciência da Informação. *Revista ACB*, 27(1). <https://tinyurl.com/5728ataw>
- García Ramón, A. (2019). Incongruencia epistémica, partículas intensificadoras y elaboración de la información. *Signos*, 52(101), 804-829. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000300804>
- Giuliano, F. (2018a). La pregunta que luego estamos si(gui)endo: Manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica. En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 11-68). Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>

- Giuliano, F. (comp.) (2018b). *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>
- Granada, L. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *Revista INTEREDU*, 4(1), 129-160. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000486>
- Griffa, M., Coppola, G., Agüero, L., Alcázar, A., Chemes, L., Corzo, C., Farjatt, V., O'Sullivan, R., Soledad, M., & Sorín, E. (2020). La recreación en las políticas públicas: Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. *Revista EFEI*, 9(8), 68-82. <https://tinyurl.com/mpajj9hv>
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <https://tinyurl.com/3m7wes38>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://tinyurl.com/b7zftmdm>
- Güereca, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: Tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://tinyurl.com/ycxh9aes>
- Guerra, M. (2023). Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva. *Perspectivas Siglo XXI*, 10(19). <https://doi.org/10.53436/48BX26wT>
- Gullo, M. (2021). *Madre patria: Desmontando la leyenda negra desde Bartolomé de las Casas hasta el separatismo catalán*. Espasa. <https://tinyurl.com/zt57vtk4>
- Gullo, M. (2022). *Nada por lo que pedir perdón: La importancia del legado español frente a las atrocidades cometidas por los enemigos de España*. Espasa. <https://tinyurl.com/yenuzmt3>
- Helsinki Initiative (2019). *Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication*. Federation of Finnish Learned Societies / Committee for Public Information / Finnish Association for Scholarly Publishing / Universities Norway / European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>
- Hernández, J. (2021). La dictadura del inglés en la ciencia: El 95 % de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1 % en español o portugués. *El País*. 26 de julio. <https://tinyurl.com/2rrtdsrc>
- Hinkelammert, F., Mora, H., Zúñiga, J., Hughes, W., & Acosta, Y. (2021). *Por una condonación de la deuda pública externa de América Latina*. CLACSO. <https://tinyurl.com/mryd57ad>
- Ibáñez, A. (2018). *La leyenda negra: Historia del odio a España*. Almuzara. <https://tinyurl.com/59zcvfum>
- Instituto Cervantes (2022). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. <https://tinyurl.com/2zzbkpjt>
- International Institute for Global Health (2023). *Declaración sobre los rankings internacionales de universidades*. International Institute for Global Health. <https://tinyurl.com/mvb59wb8>
- Kowalski, V. (2016). Editorial. *Revista Ingeniería Industrial*, 15(3), 249-251. <https://tinyurl.com/5rpyu7yw>
- Lander, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://tinyurl.com/4hwc8t2d>
- Lloyd, M. (2023). Universidades de Estados Unidos se rebelan contra los rankings. *Campus. Suplemento sobre Educación Superior*. 23 de marzo. <https://tinyurl.com/5625k8dp>
- López Peña, A. (2017). *Características de los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior de Chile* [tesis de maestría]. Universidad de Chile, Santiago de Chile. <https://tinyurl.com/mr24znaj>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119. <https://tinyurl.com/yf6e9xjc>
- Marichal, C. (1988). *Historia de la deuda externa de América Latina*. Alianza Editorial. <https://tinyurl.com/2uszymha>
- Mena, Á., & Quiroz, R. (2006). El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos. *Uni-Pluri/Versidad*, 6(1). <https://tinyurl.com/2ksymxn9>
- Mignolo, W. (2018). Prefacio. En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 7-9). Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>
- Mingarro, I. (2021). Cómo publicar ciencia: Todo el mundo paga, menos las editoriales. *The Conversation*. 18 de noviembre. <https://tinyurl.com/hxsmreky>
- Ministerio de Salud de Perú (2018). *Reconocimiento por publicación científica en revista indizada*. Ministerio de Salud de Perú. <https://tinyurl.com/h3ph2brc>
- Molina, V., & Tabares, J. (2013). Geopolítica del conocimiento: Una mirada crítica a los fundamentos conceptuales de los programas de maestría en ocio, tiempo libre, recreación y lazer en América Latina. En F. Tabares (ed.), *Educación física, deporte, recreación y actividad física: Construcción de ciudadanías* (pp. 131-152). <https://tinyurl.com/bdf5aae8>
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno (eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el Sur global* (pp. 13-30). Ediciones de la JUNJI. <https://tinyurl.com/22dsvrjh>
- Nagy-Zekmi, S. (2003). Estrategias postcoloniales: La deconstrucción del discurso eurocéntrico. *Cuadernos Americanos*, 1(97), 11-20. <https://tinyurl.com/2f9faf8e>
- Naidorf, J., & Perrotta, D. (2017). La privatización del acceso abierto: Nuevas formas de colonización académica en América Latina y su impacto en la evaluación de la investigación. *Universidades*, 68(73), 41-50. <https://tinyurl.com/2ewbdchr>
- Navarro, C. (2020). ¿Qué fue de...? Breves apuntes sobre el capitalismo cognitivo y el modo de producción capitalista en el siglo XXI. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 23(1), 97-108. <http://dx.doi.org/10.5209/rpub.66418>
- Ocampo, J., Stallings, B., Bustillo, I., Belloso, H., & Frenkel, R. (2014). *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. CEPAL. <https://tinyurl.com/yjb82e26>
- ONU (2019). *Resolution adopted by the General Assembly on 14 December 2018*. A/RES/73/271. 17 de enero. <https://tinyurl.com/4277bv4e>

- Ortega, L. (2021). Deuda y dependencia: 7 mitos y verdades sobre su rol en el hundimiento del país. *La Izquierda Diario*. 22 de agosto. <https://tinyurl.com/y884wmny>
- Ortiz, A., & Arias, M. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Payne, S. (2017). *En defensa de España: Desmontando mitos y leyendas negras*. Espasa. <https://tinyurl.com/4p7uxaef>
- Paz, L., Núñez, J., & Garcés, R. (2018). Conocimiento e ideología, análisis desde los medios de socialización de la ciencia. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(2), 44-56. <https://tinyurl.com/3spjdt5z>
- Pérez, H. (2005). La duplicación del conocimiento y el juicio crítico. *Apuntes Contables*, 9, 9-13. <https://tinyurl.com/2pf4wv9k>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El Lugar sin Límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98. <https://tinyurl.com/yartjn>
- Pérez Figueredo, Y. (2022). Racismo ¿epistémico?!! Cuánto lo padecemos y lo reproducimos. *Universidad de Holguín*. 4 de febrero. <https://tinyurl.com/3rdnkfv3>
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar: La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51, 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>
- Pizzano, G. (2019). El endeudamiento externo como factor condicionante del desarrollo económico. *Theomai*, 40, 189-210. <https://tinyurl.com/phepx3yj>
- Pulido Chaves, O. (2021). *Hegemonía, cultura y educación: Introducción a las estructuras culturales disipativas*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88f0k>
- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1-2), 173-201. <https://tinyurl.com/2b8xv5fz>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 193-238). CLACSO. <https://tinyurl.com/25jct5mr>
- Reimers, F. (1991). *Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica*. UNESCO. <https://tinyurl.com/37j33557>
- Reyes, G. (2021). Informe de coyuntura. Economías de América Latina y el Caribe: Deuda externa 2011-2020. *Compendium*, 47. <https://tinyurl.com/2s598mat>
- Reyes Rodríguez, A. (2022). Del juego al juego cooptado: De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>
- Reyes Rodríguez, A. (2023). La recreación en Babel: Entre la constitución del campo y la encrucijada epistémica. *Retos*, 49, 279-291. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98451>
- Reyes Rodríguez, A., Altuve, E., & Arandía, G. (2021). Investigación en recreación, ocio y tiempo libre en Venezuela: Enfoques subyacentes. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(2). <https://tinyurl.com/5e8rpjrr>
- Reyes Rodríguez, A., Labra, J., Méndez, B., Gutiérrez, L., Federico, L., & Vezzoli, F. (2021). Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018. *Ciencia y Educación*, 5(1), 75-93. <https://tinyurl.com/3j4dazb9>
- Reyes Rodríguez, A., & Moraga, R. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: Breve guía para no “quemar” un paper. *Sophia*, 16(1), 93-109. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.977>
- Rivas, M. (2022). Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente. *Pedagogía y Saberes*, 57, 111-120. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14365>
- Roca, A. (2003). Sociedades y academias científicas: ¿Estrategias sociales o elitismo? *Quark. Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 28-29. <https://tinyurl.com/4jp4y9w5>
- Rocha, A., & Ruiz, R. (2018). Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, 41, 184-197. <https://tinyurl.com/4j4sxpj>
- Rodríguez, L., Delgado, J., & Luna, L. (2021). Introducción al dossier temático: El Sur global y la construcción de un nuevo sistema internacional. *Oasis*, 34, 3-10. <https://doi.org/10.18601/16577558.n34.02>
- Rohaly, Y. (2022). La relación saber-poder en la disciplinarización de los saberes. *Acheronta*, 7, 67-97. <http://dx.doi.org/10.30972/ach.075869>
- Rosas, M., & Casanova, A. (2021). Violencia epistémica y racismo estructural: ¿Puede hacer ciencia el subalterno? *Revista Investigium IRE. Ciencias Sociales y Humanas*, 12(1), 27-39. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.211201.03>
- Rosenberg, M. (2017). Marc My Words: The Coming Knowledge Tsunami. *Learning Guild*. 10 de octubre. <https://tinyurl.com/p587yky5>
- Saavedra, M. (2008). *La forja del nuevo mundo: Huellas de la Iglesia en la América española*. Sekotia. <https://tinyurl.com/2tdebt6j>
- Said, E. (2013). *Orientalismo*. Debate. <https://tinyurl.com/3fp3c2ab>
- Santana, J. (2019). Racismo epistémico, tensionamientos e desafíos a universidad. *Revista Nós. Cultura, Estética e Linguagens*, 4(2), 40-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5347941>
- Schenk, M. (2019). Sobre el poder del conocimiento, o el conocimiento como poder: Reflexiones sobre la política de la ciencia política. *Civitas*, 19(3), 646-652. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.3.34329>
- Schieman, S., & Plickert, G. (2008). How Knowledge Is Power: Education and the Sense of Control. *Social Forces*, 87(1), 153-183. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0065>
- Seoane, J., & Ferolla, C. (2022). Dominación y deuda externa en Nuestra América. *Tricontinental*. 11 de mayo. <https://tinyurl.com/4f6knzjf>
- Sorbonne Université (2023). Sorbonne University Unsubscribes from the Web of Science. *Sorbonne Université*. 8 de diciembre. <https://tinyurl.com/4k8jkru4>
- Stavenhagen, R. (1972). *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo. <https://tinyurl.com/y3cy35cr>
- Tabares, J. (2018). Propuesta para el estudio de la producción de conocimiento sobre ocio en los espacios de la periferia. En F. Tabares (ed.), *Educación física, deporte, recreación y actividad física: Construcción de ciudadanía* (pp. 175-197). <https://tinyurl.com/37ys2vm6>

- Universia (2015). Concytec ofrece incentivo económico a investigadores peruanos. *Universia*. 19 de agosto. <https://tinyurl.com/5xy28d4k>
- Valenzuela, C. (2021). La universidad como espacio de colonialidad: El desafío de repensar la educación. *Revista de Filosofía*, 38(99), 780-790. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5700267>
- Vargas Llosa, M. (2014). *La civilización del espectáculo*. Aguilar. <https://tinyurl.com/43nydfzm>
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press. <https://tinyurl.com/yytu6bwm>
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2p8y6fsx>
- Wood, D. (2017). Descolonizar el conocimiento: Una mise en place epistemográfica. *Tabula Rasa*, 27, 301-337. <https://doi.org/10.25058/20112742.453>
- Ypi, L. (2016). Qué está mal con el colonialismo. *Signos Filosóficos*, 18(36), 142-178. <https://tinyurl.com/2jra22vv>
- Zamora, A. (2017). *Colonialismo epistémico-político en la investigación educativa de América Latina: Revisión necesaria para su descolonialidad*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS, 3-8 de diciembre, Montevideo, Uruguay. <https://tinyurl.com/mwpmnzt6>
- Zorrilla, A. (2022). La curva Buckminster Fuller que explica por qué Barcelona lo tiene todo para ser la cuna de la investigación. *NextSpain*. 5 de julio. <https://tinyurl.com/pkwaypj6>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Alixon David Reyes Rodríguez se ocupó de la conceptualización y diseño de la investigación; la adquisición del financiamiento; la administración de proyecto; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; y la redacción y revisión del manuscrito final.

Maritza Ester Roa Sellado participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Carolina Valenzuela Baeza participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Mariela Andrea Crespo González participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Agradecimientos

Trabajo producto del proyecto regular financiado por la Universidad Adventista de Chile, titulado "Tendencias de producción de conocimiento en educación en Chile en el siglo XXI en el marco del paradigma modernidad/colonialidad".