

12



El paradigma decolonial y el problema del pensamiento identitario: Un análisis desde la perspectiva de la educación comparada

*The decolonial paradigm and the problem of identity thinking:
An analysis from the perspective of comparative education*

Jon Igelmo Zaldívar*

DOI: 10.5944/reec.46.2025.40880

Recibido: **22 de abril de 2024**
Aceptado: **5 de octubre de 2024**

* JON IGELMO ZALDÍVAR: Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** jigelmoz@ucm.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8587-2822>.

Resumen

En este artículo se analiza el problema que implica el pensamiento identitario para el enfoque de la pedagogía de la opción decolonial. Se realiza, en primer lugar, una aproximación a los supuestos teóricos que articulan el paradigma decolonial, poniendo especial atención en la filosofía posthumanista, el giro ontológico y la crisis ecológica en el contexto del Antropoceno. Posteriormente, se sitúa el enfoque decolonial en el recorrido que presenta en el ámbito específico de la educación comparada. La atención se centra en tres problemáticas del pensamiento identitario: a) la asunción de posiciones privilegiadas; b) el refuerzo del marco humanista colonial y c) la concepción esencialista de la identidad como principio y fin del pensamiento. Con el fin de conceptualizar en perspectiva crítica estos problemas se toman como referencia nociones centrales de la obra de Theodor Adorno. Su idea de pensamiento no identitario es de gran relevancia en la medida en que considera que el fomento de la identidad está más ligado a procesos de adaptación que a dinámicas de resistencia.

Palabras clave: Educación comparada; educación decolonial; identidad; colonialismo

Abstract

This article analyzes the problem that identity thinking implies for the pedagogy approach of the decolonial option. Firstly, an approach is made to the theoretical assumptions that articulate the decolonial paradigm, paying special attention to posthumanist philosophy, the ontological turn, and the ecological crisis in the context of the Anthropocene. Subsequently, the decolonial approach is situated in the path it presents in the specific field of comparative education. The focus is on three problems of identity thinking: a) the assumption of privileged positions; b) the reinforcement of the colonial humanist framework; b) the essentialist conception of identity as the beginning and end of thought. To conceptualize these problems from a critical perspective, central notions of Theodor Adorno's work are taken as reference. His idea of non-identitarian thinking is of great relevance to consider that the promotion of identity is more linked to adaptation processes than to resistance dynamics.

Keywords: Comparative education; decolonial education; identity; colonialism.

1. Introducción

La idea de identidad tiene una genealogía propia en el campo de las ciencias sociales. Al indagar en los primeros estudios que sitúan cuestiones identitarias como elementos axiales en sus desarrollos teóricos, las obras de pensadores clásicos como Marx y Hegel emergen en su singularidad (Gunderson, 2020; Dhillon, 2023). La noción de conciencia de clase supone un hito en la genealogía de la idea de identidad. Estas pioneras aproximaciones a la articulación de un pensamiento identitario parten de una concepción de la sociedad que se construye históricamente hasta alcanzar una forma objetiva, la cual tiene capacidad para constituir y dominar de un modo impersonal a los seres humanos. Lo que estos autores plantearon es que esta forma objetiva no puede confrontarse a partir de actos de voluntad, sino que requiere de una toma de conciencia de clase identitaria.

Durante el siglo XX la teoría identitaria del marxismo clásico ha sido matizada o directamente cuestionada desde diferentes corrientes que apuestan por visiones multidimensionales o interseccionales de la identidad de clase (Mezzadra, 2021). No es el objeto de estudio de este trabajo presentar una síntesis de la crítica a la dialéctica de Marx o Hegel. Aunque conviene precisar que desde el denominado como marxismo abierto (*open marxism*) se ha enfatizado que la crítica al capitalismo debe considerar el carácter objetivo y subjetivo de la sociedad. Lo que se constata es que «la sociedad está constituida por sujetos vivos y particulares, sujetos que no son simples engranajes de la sociedad, las personas luchan e intervienen en la sociedad, la constituyen» (García Vela, 2020, p. 328). En esta línea, autores como John Holloway se han inclinado por aceptar la tesis de la apariencia objetiva del capitalismo como producto de la subjetividad (Holloway, 2005).

Dentro del paradigma de pedagogía de la opción decolonial se percibe como necesario iniciar un debate sobre la teoría identitaria. Este debate responde, en última instancia, al destacado número de trabajos publicados que abordan temáticas y enfoques en perspectiva decolonial. De hecho, el crecimiento exponencial de las publicaciones sobre esta temática ha llevado a que algunos autores comiencen a hablar del «bombo actual de la decolonización» (Behari-Leak, 2019, p.58). Y es que la crítica a la epistemología colonial eurocéntrica y la reivindicación de las teorías subalternas, que durante tiempo apenas encontraban espacios en los márgenes del debate académico, ahora ocupan un lugar preferente. En este escenario, las posiciones identitarias han generado una tendencia al rechazo de ideas y conceptos catalogados como occidentales. Como resultado, se acepta el supuesto de que la crítica a los lineamientos teóricos occidentales tiene valor y merece de mayor consideración si es proyectada por quienes ocupan una situación marginal. Por contra, quienes articulan esta misma crítica desde posiciones consideradas privilegiadas quedan bajo la sombra de la sospecha. Lo cual configura una lógica problemática dentro del paradigma decolonial.

Lo que se plantea en este trabajo, en primer término, es situar el marco pedagógico de la opción decolonial a partir de sus referentes teóricos centrales: el giro ontológico, la filosofía posthumanista y la crisis ecológica en el contexto del Antropoceno. Posteriormente, se indaga en el problema que presenta el desarrollo de un pensamiento identitario dentro del marco decolonial. Una problemática que posee un recorrido propio dentro del campo de la educación comparada. Baste mencionar que en el 2018 la temática de la Conference of the Comparative Education Society of Europe (CESE) fue precisamente «Identities in Education». En esta conferencia quedó de manifiesto que tradicionalmente la identidad

había sido estudiada desde la educación comparada tomando como referencia el estado nación como principal unidad de análisis. Una referencia que en las dos últimas décadas ha sido analizada históricamente y deconstruida desde diferentes perspectivas analíticas, entre las que destacan los denominados como estudios postcoloniales y subalternos. En la parte final del artículo se incluye una aproximación a ciertos lineamientos teóricos que pueden contribuir a reflexionar sobre la problemática identitaria. Se traen a colación ideas desarrolladas por Theodor Adorno en su libro *Lecciones sobre dialéctica negativa* (2020), quien buscó desarrollar una dialéctica de la no identidad. Para este filósofo alemán es necesario confrontar la lógica identitaria de fundamento idealista, ya que deriva en lo general en formas de representación de los sujetos desde posiciones inconsistentes. Estas ideas de Adorno, como habrá tiempo de explorar con más detalle, entroncan con planteamientos comunitarios y cosmopolitas que cuestionan la viabilidad de posiciones esencialistas específicamente en el campo de la educación.

2. Marcos teóricos que configuran la pedagogía de la opción decolonial

La articulación teórica que presenta la pedagogía de la opción decolonial es compleja. No se trata de una propuesta teórica cerrada o uniforme. En esta propuesta se integran elementos diversos de la filosofía, la historia, la antropología, la biología o la geología. Tampoco la pedagogía de la opción decolonial posee un autor de referencia con una obra donde los conceptos que la sostienen hayan sido acotados y la hoja de ruta epistémica haya quedado definida. Más bien, resulta que es en el mismo proceso de discusión en torno a la crítica a la modernidad en su dimensión colonial donde puede anclarse en última instancia la denominada como opción decolonial.

La pedagogía de la opción decolonial, por lo tanto, parte de una noción de la pedagogía que no se ciñe a un marco puramente científico o técnico. Al tiempo, tampoco queda restringida a una dimensión intelectual. La pedagogía, desde esta perspectiva, requiere de una visión práctica; es decir, se relaciona con la reflexión sobre el significado de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Max Van Manen propone una definición de la pedagogía que es coherente con esta visión: «La pedagogía es una actividad autorreflexiva que siempre debe estar dispuesta a cuestionar críticamente lo que hace y lo que representa» (Van Manen, 1991, p. 10). De ahí que la pedagogía decolonial quede inserta dentro de un proceso de contrucción política y social. Dentro de esta paradigma no se concibe la pedagogía como una práctica pasiva. Un elemento fundamental de su configuración es que la pedagogía atiende a los factores políticos que operan en los modos de enseñanza y aprender propios de la modernidad colonial.

En un reciente artículo publicado en la revista *Educational Theory*, Catherine Walsh sitúa la pedagogía decolonial en un marco teórico con capacidad para integrar «pedagogías de y de por vida en estos tiempos de muerte; pedagogías que plantan y cultivan, que empujan y permiten otros modos de vida, a pesar del sistema, más allá del sistema y en los márgenes, fronteras, fisuras y grietas del sistema» (Walsh, 2023, p. 513). Desde su perspectiva, se trata de visiones sobre la pedagogía que son «constitutivas de la praxis decolonial» (Ibíd.). Por su parte, Bunmi Isaiah Omodan y Nolutho Diko han definido la pedagogía decolonial, en un plano teórico, «como un marco epistemológico donde los enfoques decoloniales se utilizan para evaluar los fenómenos educativos, donde los

sistemas de conocimiento y energía occidentales tienen el desafío de empoderar a los a menudo marginados y silenciados por formas occidentales de imperialismo.» (Omodan y Diko, 2021, p. 96).

Un elemento a tener en cuenta es que los autores que actualmente centran sus estudios en la pedagogía decolonial, buscan marcar una distancia con respecto a los estudios postcoloniales. Aunque en lo general las fronteras entre ambas vertientes de estudio son porosas, autoras como Madina Tlostanova han indagado en los aspectos fundamentales que separan lo decolonial de lo postcolonial: «lo postcolonial debe ser considerado como una *condición*, una cierta situación existencial humana que por lo general no tenemos opción de elegir. Mientras que lo decolonial es una *opción*, elegida conscientemente como un posicionamiento político, ético y epistémico» (Tlostanova, 2019, 165). Así, los estudios postcoloniales se centran en el análisis de un marco de estructuras geopolíticas y biopolíticas que son la consecuencia del desarrollo histórico del colonialismo. Por su parte, desde el pensamiento decolonial se busca al mismo tiempo interpretar y actuar sobre un marco tomando como referencia una agenda de acción disruptiva con respecto a la modernidad colonial.

En su dimensión de opción, lo que defienden quienes proyectan sus estudios desde el marco decolonial es la necesidad de analizar la construcción y mantenimiento del sistema moderno colonial. Un sistema sostenido sobre estructuras racistas, clasistas y patriarcales que crean las condiciones para controlar toda una forma de acceder y validar el conocimiento considerado como legítimo. Para quienes sitúan sus estudios decoloniales en el contexto de América Latina, como es el caso de Walter Mignolo, «tal construcción de conocimiento permitió eliminar o marginar lo que no encajaba en aquellos principios que aspiraban a construir una totalidad en la que todos estarían incluidos, pero no todos tendrían también derecho a incluirse» (Mignolo, 2011, p. xv). De ahí que para la opción decolonial latinoamericana sea un objeto de estudio preferente las cosmologías sometidas a procesos históricos de destitución. Aquí hay que subrayar el hecho de que en muchos casos estas cosmologías no han sido eliminadas del todo. Es más, han quedado ubicadas en posiciones fronterizas o marginales, lo que permite apostar por procesos de visibilización de cosmologías sometidas a procesos de desprendimiento (Quijano, 1990).

Lo que constatan los estudios enmarcados en la opción decolonial es que es posible confrontar los postulados sobre los que se sostiene la modernidad eurocéntrica racional. Así, para Mignolo, «la tarea decolonial consiste en una reconfiguración de lo comunal que ha sido destituido por la figuración colonial de lo social» (Mignolo, 2023, p. 164). Para tal reconfiguración resulta clave estudiar el conjunto de transformaciones que se están produciendo en el capitalismo moderno industrial en las últimas décadas. Una vertiente de estudio que para autores como Paul Preciado tiene un claro componente historicista, ya que implica analizar críticamente el «modo de organización social y (el) conjunto de tecnologías de gobierno y de representación que surgieron a partir del siglo XVI con la expansión del capitalismo colonial y de las epistemologías raciales y sexuales desde Europa hasta la totalidad del planeta» (Preciado, 2022, p. 40).

En la actualidad los supuestos sobre los que se fundamenta la corriente de la opción decolonial son el giro ontológico, el pensamiento humanista y la crisis climática en el contexto del Antropoceno. Desde el giro ontológico se defiende que la modernidad no es un proceso acabado. Por eso lo fundamental no es insistir en los fundamentos epistemológicos del conocimiento con el fin de seguir avanzando en el saber que genera la humanidad sobre el medio, sino en las posibles ontologías que conviven en el planeta y que poseen el

potencial de abrir nuevos frentes de conocimiento. Desde esta perspectiva, se exploran los múltiples lugares para la enunciación, muchos de los cuales se alejan de la racionalidad colonial eurocéntrica. Los postulados del giro ontológico llevan, según Miguel Ángel Cabrera, a considerar que «estamos asistiendo a un proceso de transición teórica, pues las objeciones críticas del anti-universalismo teórico implican una reorientación significativa de nuestra mirada analítica sobre la realidad humana y sobre el proceso de constitución de la subjetividad y la práctica de los sujetos» (Cabrera, 2020, p. 173).

Desde la filosofía posthumanista, por su parte, se defiende la posibilidad de desarrollar pensamiento sobre las cosas y los fenómenos sin que estos tengan que quedar inexorablemente vinculados con lo humano. Los trabajos publicados por autoras como Donna Haraway y Rosi Braidotti, son una importante referencia para el posthumanismo, cuyo desarrollo como corrientes teórica está vinculado a centros académicos del mundo occidental situados en Norteamérica, Europa y Australia. Lo que comparten en sus estudios estas dos pensadoras es que la afirmación de que los humanos son los protagonistas exclusivos de la historia es un enunciado que ya no puede sostenerse. El devenir de la especie humana está entrelazado con las especies que habitan el planeta, de forma que en los principales acontecimientos del pasado es posible encontrar la participación del conjunto de especies terrestres (Haraway, 2016). Es fundamental en este sentido la idea de que lo humano opera como una convención normativa instrumental que sostiene dinámicas sociales de discriminación y exclusión (Braidotti, 2018).

El tercer supuesto sobre el que se fundamenta teóricamente la opción decolonial es el referente a la dimensión planetaria en el contexto del período geológico del Antropoceno. Autores como Bruno Latour han explorado en su obra la relación de la crisis ecológica con los fenómenos de la globalización, los movimientos migratorios o las desigualdades sociales (2007). Precisamente estos fenómenos son el resultado del avance del sistema moderno colonial a nivel mundial que ha impuesto relaciones de fundamento extractivo con el medio natural. Desde la dimensión planetaria se reivindica un cambio de paradigma que conlleve unas formas diferentes de conceptualizar la relación con la realidad natural basadas en una readaptación de las formas del ser y del propio entendimiento de los humanos como especie que habita el planeta.

Dentro del campo de las ciencias de la educación con toda certeza es la educación comparada el ámbito que con mayor tesón y profundidad está debatiendo los postulados centrales del pensamiento decolonial. Es cierto que recientemente en la filosofía de la educación o la didáctica se atisba cierto interés por esta temática, aunque el desarrollo que presenta el debate en estos ámbitos es por el momento más débil (Stratford, 2017; McGregor, Pind y Karn, 2021). Tanto a nivel internacional, como en el contexto español, hay un claro interés por analizar el modo en que los planteamientos del giro ontológico, el posthumanismo o la crisis ecológica interpelan al conocimiento pedagógico en su dimensión comparada. El congreso celebrado en marzo de 2015 en Washington de la Comparative and International Education Society significó la puesta de largo de esta temática a nivel internacional. El título del congreso fue "Ubuntu! Imagining a Humanist Education Globally". Se integró en el título del congreso el término "Ubuntu" que ha sido popularizado por autores como Jordan Kush Ngubane o políticos como Nelson Mandela para hacer alusión a una sociedad inclusiva y equitativa. Entre los objetivos de esta reunión académica desatacó: «Imaginar una educación que fomente un futuro que refleje Ubuntu es involucrarse en un proceso de deconstrucción de las epistemologías modernistas predominantes que tienden a separar el corazón y la mente.»¹

1 Ver: <https://convention2.allacademic.com/one/cies/cies15/>

De estos acercamientos a lo decolonial en perspectiva educativa se desprenden algunos lineamientos teóricos que permiten acotar el significado que actualmente posee la pedagogía de la opción decolonial. A grandes rasgos, incluye una visión comunitaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva comunitaria toma distancia explícita de la ética ilustrada que apuesta por llevar al educando hacia estadios de autonomía y autodeterminación (De Lissovoy, 2010). Se trata de una pedagogía crítica y comprometida que cuestiona los metarrelatos coloniales de la modernidad que mayoritariamente han sido validados por las disciplinas académicas. En el plano académico esto conlleva dinamizar prácticas disruptivas con el objetivo de confrontar lógicas institucionales que «transforman a los estudiantes en dóciles opresores al servicio de sistemas desiguales que gobiernan nuestras sociedades» (Velázquez Atehortúa, 2020. P. 157). El conocimiento bajo esta lógica no puede quedar separado en departamentos estancos. Al tiempo, otras formas de conocimiento que no quedan supeditadas a la epistemología racional moderna entran en juego en perspectiva pedagógica (Domínguez, 2021).

3. El paradigma decolonial en la educación comparada y la problemática identitaria

En los últimos años han aparecido un número notable de publicaciones que desde la educación comparada abordan cuestiones referentes a la pedagogía de la opción decolonial. En ellas se abordan temáticas que parten de elementos identitarios cuya controversia es objetivo de análisis en este trabajo. En 2017 la revista *Comparative Education Review* publicó el monográfico "Toward a Postcolonial Comparative and International Education". En el llamado para artículos publicado en 2015, los coordinadores del monográfico constataban que para la educación comparada un desafío consiste en «participar en proyectos intelectuales que cuestionen sus propios fundamentos modernistas y coloniales y, al hacerlo, trasladar lo que se reconoce como conocimiento educativo legítimo, más allá de una visita guiada por el Sur.» (Takayama, Sriprakash y Connell, 2015, p. vi)

En 2020 en el *Nordic Journal of Comparative and International Education* se publicó el número especial titulado «Decolonial Options in Education». Para los editores «la colonialidad se puede rastrear en la educación a través de la reproducción de conocimientos que continúan justificando la supremacía de facto europea y blanca y hacen que los conocimientos y los medios de vida de los pueblos colonizados sean retrógrados, inferiores o inexistentes» (Eriksen y Svendsen, 2020, pp. 2-3). Un año después, en 2021, la revista *Current Issues in Comparative Education* publicó el monográfico titulado "When the Oppressed Rise: Education as a Tool for Decolonization". En palabras de Marcela Winter, con este número se pretende «llamar la atención sobre la diversidad en el campo de la educación comparada e internacional y las múltiples formas en que la educación y la producción de conocimiento comprenden realidades producidas dentro de dinámicas de poder y diversos contextos sociales, políticos, culturales y económicos.» (Winter, 2021, p. 7). Ya en 2023, la *Revista Española de Educación Comparada* publicó el número monográfico titulado «Postcolonialismo y educación». Los coordinadores de este monográfico, Gustavo Fishman e Iveta Silva, señalaron en la introducción que los sistemas educativos «siguen propagando la creencia en el excepcionalismo humano y el individualismo (neo)liberal al tiempo que racionalizan un orden social jerárquico que sitúa a los individuos blancos de ascendencia europea por encima de las personas de

color, a los hombres por encima de las mujeres y privilegia a las personas no discapacitadas por encima de las personas con discapacidad» (Fischman y Silova, 2023, p. 13).

Este mapa de las recientes publicaciones permite observar las diversas perspectivas de análisis y la variedad de temáticas que abarca el paradigma decolonial. También sitúa con claridad a la teoría decolonial como un problema para la investigación en el ámbito de la educación comparada a nivel internacional en la medida en que se trata de un enfoque con capacidad para atravesar diferentes contextos. En estos estudios se analizan las posibilidades de reconceptualizar los problemas de la globalización desde una perspectiva colonial. Se comparte la idea de que el fenómeno político de la colonización no ha finalizado con la independencia política que mayoritariamente han alcanzado los nuevos estados con respecto al poder de la metrópoli. Todavía está vigente un sistema de colonización que opera por medio de un tejido institucional que abarca las esferas de la economía, la política o la educación, y que demanda de un análisis minucioso, al tiempo que plantea el desafío de atender a otras epistemologías que históricamente han sido desplazadas del debate hegemónico copado por el pensamiento occidental.

Un elemento que claramente recorre de forma transversal los análisis desarrollados en estos trabajos es el referente a la controversia identitaria. Nelson Maldonado-Torres constata que la opción decolonial implica confrontar con «jerarquías que fueron establecidas o fortalecidas por la modernidad europea a medida que se colonizaba y esclavizaba a las poblaciones de todo el planeta» (Maldonado-Torres, 2007, p. 261). Estas jerarquías conllevan construcciones identitarias que se sostienen sobre estructuras y discursos con una genealogía que queda inserta en el despliegue del imaginario moderno colonial. El problema es, como han indicado Stephen Carney y Eleftherios Klerides, que en no pocas ocasiones estos planteamientos han «reproducido un entendimiento simplista de las subjetividades coloniales educadas» (Carney y Klerides, 2021, p. 6). Teniendo en mente esta cuestión es posible identificar tres problemáticas que se relacionan respectivamente con las acciones afirmativas de identidad, las posiciones identitarias y el esencialismo. Las cuales van a ser analizadas con detenimiento a continuación.

3.1. Las acciones afirmativas de identidad: el problema de asumir posiciones privilegiadas

El avance de los enfoques decoloniales en las ciencias sociales ha implicado una importante discusión con respecto a las acciones afirmativas que se proyectan sobre sectores de la población históricamente marginados o políticamente silenciados. Estas acciones políticas buscan identificar aquellos mecanismos institucionales que históricamente han perpetuado jerarquías y han excluido sistemáticamente a sectores de la población por cuestiones de raza o etnia. Diferentes gobiernos del mundo, no sin importantes controversias, han puesto en prácticas estas políticas que parten de permitir que determinados sectores de la población asuman posiciones privilegiadas mediante acciones afirmativas identitarias. En el contexto académico, la teoría que sostiene estas acciones afirmativas de identidad ha sido objeto de fuertes críticas, llegando a ser cuestionadas por partir de valoraciones simplistas y reduccionistas (Thomas, Bancel y Blanchard, 2023).

El problema que presentan estas acciones afirmativas de identidad es que conllevan delinear a la población tomando como referencia categorías raciales o étnicas. Un ejercicio complejo en el momento en que mayoritariamente las sociedades del siglo XXI presentan un carácter mestizo. De ahí que la posibilidad de delimitar lo que es la pertenencia a una raza o una etnia se presenta con certeza una tarea imposible. Se observa,

desde esta perspectiva, la necesidad de una reflexión más honda sobre los propios conceptos sobre los que se fundamentan nociones centrales de la opción decolonial. Esto resulta fundamental con el fin de no correr el riesgo de «impedir que sus propios objetos de estudio contradigan la intención central de la descolonialidad» (Behari-Leak, 2019, p. 64). Lo que puede derivar en una labor contraproducente que reproduzca marcos epistemológicos coloniales, aunque con otros elementos estructurales que han mutado superficialmente.

Es importante mencionar que estas acciones afirmativas han tenido un papel protagonista en las políticas educativas. La aplicación de estas acciones en zonas rurales pobres ha permitido superar situaciones de desventaja en jóvenes y ha mejorado las oportunidades laborales de quienes han sido beneficiarios de estas iniciativas. No obstante, recientes estudios recogen otras problemáticas que han generado las acciones afirmativas. En el caso de la India se observa la creación de una nueva clase o casta dentro de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, que queda conformada por los beneficiarios de estas políticas. Como resultado, «en lugar de disolver las castas, la educación y la acción afirmativa han promovido una ‘política de la diferencia’» (Higham y Shah, 2013, p. 735). En Colombia, por su parte, se detecta que las acciones afirmativas se han enfocado hacia políticas educativas que buscan que los jóvenes alcancen competencias académicas suficientes. El problema es que el excesivo énfasis en el campo de la educación ha relegado otras acciones afirmativas igualmente urgentes vinculadas con ayudas de vivienda, alimentación, salud y recreación (Gómez Campo y Celis Giraldo, 2009, p. 116). En Nigeria se han publicado recientes artículos académicos tomando como referencia estudios de campo de gran envergadura que reclaman parar con el desarrollo de estas acciones afirmativas, las cuales parten de un diseño de fundamento colonial que no responden a la realidad social, política e histórica del país (Salaudeen, 2024).

3.2. Las posiciones identitarias: el problema de reforzar el marco humanista colonial

Es posible identificar un número importante de investigaciones que abordan la dimensión del sufrimiento por la pertenencia a una minoría en el contexto colonial. Estos trabajos analizan posibles procesos de formación teniendo en consideración la situación de injusticia, conflicto o resistencia que experimentan determinados grupos sociales (Nieto, 2017; Cortina, 2019; Muñoz Troncoso, 2021). En estos estudios se reivindica un tratamiento más humano o se desarrollan procesos de institucionalización compensatorios adaptados que mitiguen el sufrimiento de quienes experimentan la marginación o el silencio. Este tipo de reivindicaciones, en parte, resultan contradictorias, ya que la opción decolonial que proyectan toma como referencia nociones y proyectos humanistas que en última instancia son de fundamento colonial. En estos casos lo que se desarrolla es una teoría superficial y sentimentalista que sitúa a las minorías en un posicionamiento victimista y que deriva en planteamiento cómplices con el foco de crítica del marco occidental.

Lo expuesto es posiblemente una evidencia más de lo complicado que resulta salir de la epistemología colonial que ha estado operando como marco de referencia para estructurar el conocimiento y organizar el margen de posibilidad de las prácticas sociales durante siglos. Sylvia Wynter ha profundizado en la concepción humanista que queda inserta, por ejemplo, en la reivindicación de los derechos humanos. Desde su perspectiva, estos son «un artefacto que se levanta sobre un entendimiento hegemónico de lo humano» (Odysseos, 2023, p. 7). Los derechos humanos, por tanto, promueven una visión de la

especie humana acultural. Además, presentan a la cultura occidental, liberal y burguesa como un modelo de realidad universal de fundamento racional. Para Wynter, los derechos humanos encapsulan un orden semiótico y epistémico que legitima la estructura material de la modernidad, las relaciones de alteridad de fundamento binario excluyente e incluso un orden de conciencia colonial (Wynter, 1995).

Una crítica similar es posible articular respecto a los discursos que se proyectan desde las propias minorías que a partir de posiciones identitarias reivindican procesos institucionales escolares adaptados a su particular sensibilidad cultural. Precisamente desde la corriente del posthumanismo crítico se observa esta cuestión como un elemento que hay que tener en cuenta. Rosi Braidotti defiende la necesidad de combinar la crítica al humanismo colonial con la búsqueda creativa de visiones y proyectos alternativos (Braidotti, 2015). Se trata de indagar en el componente posthumano y postantropocéntrico de determinadas posiciones de identidad con capacidad para romper con sistemas de pensamiento binario basados en la distinción entre naturaleza y cultura, humanos y no humanos o cuerpo y mente. Y es que, como ha constatado Michalinos Zembylas, «si la educación superior quiere ser verdaderamente transformadora y responder críticamente al orden neoliberal, tiene que volverse descolonizadora, es decir, tiene que dismantelar primero todas las prácticas coloniales de sus estructuras, organización administrativa, currículos y pedagogías» (Zembylas, 2018, p. 26).

3.3. El esencialismo identitario: el problema de la identidad como principio y fin del pensamiento.

Para Zembylas hay una cuestión fundamental a resolver para el pensamiento decolonial: «¿Cómo pueden los debates sobre la descolonización ir más allá de posiciones y estatus binarios -lo marginal/lo privilegiado, integrado/excluido- hacia posiciones intermedias que no caigan en la trampa de la autenticidad y el esencialismo?» (Zembylas, 2024, p. 2). Esta cuestión es fundamental en la medida en que las posiciones identitarias son un elemento vertebrador de la pedagogía de la opción decolonial. Lo que propone Zembylas al respecto es un doble movimiento de desencierro (*dis-enclousre*) y de permanencia en lo común (*being-in-common*). El problema es que desde posicionamientos críticos con la modernidad colonial se terminan proyectando visiones del mundo cerradas a partir de una conceptualización esencialista de determinadas problemáticas. La idea de permanecer en lo común reivindica la noción de una existencia compartida que integra la posibilidad de restaurar la dignidad de quienes han sido marginados y silenciados por su raza, género o condición social. De lo que se trata para Zembylas es de «permitir a los académicos ir más allá de posiciones binarias de posicionalidad e identidad hacia posiciones intermedias que no caigan en la trampa de la autenticidad y el esencialismo.» (Ibíd., p. 3)

Para la educación comparada el esencialismo identitario es un problema central. Mientras que las problemáticas ya analizadas de las políticas afirmativas y las posiciones identitarias en realidad impactan de manera tangencial sobre este ámbito de conocimiento, la discusión referente al esencialismo implica elementos sustanciales para la labor comparativa en educación. Aquí resulta fundamental el interrogante planteado por Edward Vickers al analizar los intentos desde la educación comparada por proyectar perspectivas de análisis de fundamento decolonial: «¿Se está corriendo el riesgo de que tal enfoque refleje y exacerbe el tipo de ‘esencialismo’ cultural que estos académicos deploran?» (Vickers, 2020, p.168). El problema que se observa es que, partiendo de la premisa de pensar a partir de otros referentes teóricos que contestan a la modernidad

colonial desde posiciones decoloniales, lo que se está construyendo es más bien una teoría negativa de fundamento esencialista. A lo que se añade el riesgo de reducir la investigación comparada a la proyección de la propia posicionalidad identitaria del académico, lo que para Vickers implica que los estudios comparados en educación «se dirijan hacia la fragmentación y la irrelevancia» (Ibid., p. 184).

De ahí que una educación comparada esencialista sea incapaz, entre otras cuestiones, de sostener una oposición sólida frente a la agenda neoliberal. En este sentido es fundamental tener en mente lo señalado por Achille J. Mbembe: «Para descubrir posibilidades alternativas para pensar la vida y el futuro humano en esta era de individualismo neoliberal, necesitamos conectar de maneras completamente nuevas el proyecto del no racismo con el de la mutualidad humana». (Mbembe, 2016, p. 44). Para tal fin resulta fundamental diferenciar entre posicionamiento e identidad, teniendo presente que el conocimiento situado es de interés cuando se trata de un punto de partida, no de una meta a la que hay que llegar tras el correspondiente proceso de análisis.

4. La dialéctica de la no identidad, la comunidad de singularidades y el cosmopolitismo.

Theodor Adorno plantea una alternativa teórica al pensamiento identitario al articular una dialéctica no de la identidad sino de la no identidad. Sus ideas al respecto las desarrolla en su libro *Lecciones sobre dialéctica negativa*. Para este filósofo alemán vinculado a la Escuela de Fráncfort, la dialéctica se relaciona con la forma de pensar; es decir, con la estructura interna del pensamiento, y no con la disposición arquitectónica (Adorno, 2020). Aquí es importante tener presente la idea de la «no identidad» entre el ser y el pensar. Lo que en realidad supone una reivindicación de la divergencia entre el concepto y la cosa, y por extensión entre el sujeto y la cosa. Su pensamiento se sitúa en una posición de confrontación de la lógica idealista. El problema del pensamiento identitario, desde la perspectiva de Adorno, es que en su desarrollo vincula la identidad con un patrón social determinado, lo que termina perpetuando que los individuos se representen a sí mismos desde posiciones inconsistentes.

El pensamiento no identitario de Adorno busca mantener abierta las relaciones de resistencia y el antagonismo de los sujetos que actúan dentro de unas determinadas condiciones sociales. En función de esta línea de análisis el pensamiento identitario queda «íntimamente relacionado y es expresivo de las relaciones de dominación y explotación que definen el capitalismo global» (Macdonald, 2012, p. 328). En perspectiva decolonial y bajo la influencia de la corriente del marxismo abierto, John Holloway ha integrado estas nociones teóricas de Adorno con el fin de proyectar una opción contestataria con las dinámicas identitarias del capitalismo:

Desde la anti-identidad no buscamos definir, sino avanzar en contra y más allá de toda definición. O, más precisamente, definimos y vamos más allá de la definición al mismo tiempo. Somos indígenas, pero más que eso. Somos mujeres, pero más que eso, gays, pero más que eso. Si la negación de la definición no está incluida en la definición misma, la definición se vuelve reaccionaria. Conceptualizamos porque no podemos pensar sin conceptos, pero al mismo tiempo negamos el concepto porque cada concepto es inadecuado, cada concepto se convierte en un obstáculo para el movimiento y, por tanto, para la lucha de clases. Todo concepto contiene, pero no contiene, y somos la fuerza de

aquello que no se deja contener; nos desbordamos. Nuestra lucha es la lucha de la no identidad en contra y más allá de la identidad (Holloway, 2009, p. 98).

Una alternativa al pensamiento identitario es la construcción de «constelaciones» que operen a modo de mecanismos aglutinadores de conceptos con capacidad para respetar la diferencia específica. Para Adorno la construcción de constelaciones es una alternativa a la tradición epistemológica. En una constelación se organizan los conceptos sin anular los elementos diferenciadores, ni las diferencias concretas de cada cosa. En su interior hay la posibilidad de destacar lo específico y lo singular en la medida que se constituyen racimos de conceptos con capacidad para relacionarse con otros conjuntos de constelaciones. Además, Adorno vincula la problemática referente a las identidades con el posicionamiento que se asume respecto al pasado. Su punto de partida al respecto es que «el pasado solo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas» (Adorno, 1998, p. 29). En este debate, por tanto, lo realmente importante es «cómo se representa y actualiza el pasado; si la cosa se queda a nivel del nuevo reproche o hace frente a la consternación mediante la capacidad y la fuerza de llegar comprender incluso lo incomprensible» (Ibid., p. 27).

En última instancia, lo que Adorno plantea es una educación para la emancipación que no parte de la reivindicación identitaria. Su planteamiento es que «la educación en el hogar familiar, en la medida en que es consciente, en la escuela, en la universidad, debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación» (Ibid., p. 97). Para el caso específico de las instituciones educativas, Adorno rechaza la opción de generar estructuras y planes instituciones que generalicen una misma educación para todos. Su defensa se centra en una «oferta educativa plural y muy diferenciada en todos los niveles, del preescolar a la formación continua, para desarrollar así en cada individuo particular la emancipación» (Ibid., p. 116). Siendo responsabilidad de cada individuo mantener su emancipación dentro de un marco sistémico cuya determinación consiste en intentar dirigir desde fuera la misma vida de cada sujeto. El pensamiento de Adorno hay que situarlo dentro de las ideas educativas planteadas por otros autores que han buscado superar la conciencia caprichosa y la misma pretensión de una autonomía absoluta (Yurén Camarena, 2023, p. 8).

Otra forma de reorientar la deriva identitaria de la opción decolonial, que tiene continuidad con los planteamientos de Adorno, está presente en la idea de comunidad que ha sido desarrollada por autores como Jean-Luc Nancy. Este filósofo francés define a la comunidad desde la perspectiva de aquellos elementos existenciales que todos compartimos por el hecho de estar en lo común. Lo que plantea es «una comunidad concebida como obra, en la cual quienes la realizan, realizan también su propia esencia» (Esipinoza Lolas y Rosa Hewstone, 2020, 200). Así, la esencia no reside en la identidad individual, sino en la obra realizada por el sujeto. Para Nancy el mundo es un aglomerado que demanda de una comprensión no solo política sino también ontológica. De ahí que a la idea de un mundo estructurado a partir de la homogeneidad y la identidad es contraria a su visión de una comunidad que se constituye a partir de las singularidades que se desprenden de los mismos cuerpos de los seres que la conforman.

Finalmente, la discusión académica en torno a la educación cosmopolita es de gran interés llegados a este punto. La posibilidad de identidades fijas es concebida desde el cosmopolitismo como imposible «en un entorno humano poroso como el que existe hoy en día» (Hansen, Burdick-Shepherd, Cammaro y Obelleiro, 2009, p. 588). Sin duda, los trabajos de David Hansen en esta línea pueden resultar de gran valor para el debate

sobre los posicionamientos esencialistas en la pedagogía de la opción decolonial. Lo que Hansen advierte en alguno de sus más recientes artículos publicados es que «ni las personas ni las sociedades tienen ‘esencias’ fijas, por mucho que algunos intenten congelar la autocomprensión en su lugar, incluso ocultándose de las principales dimensiones de la realidad» (Hansen, 2023, p. 6). Para este filósofo de la educación norteamericano el problema no está en acotar identidades con fines pedagógicos, sino en analizar «cómo uno percibe, sostiene y expresa su identidad» (Hansen, 2017, p. 210), tanto a nivel individual como a nivel comunitario. Siendo en esta relación entre lo individual y lo comunitario donde «las personas pueden llegar a sostener y expresar sus identidades y valores de manera pacífica, comunicativa y, al mismo tiempo, decidida» (Ibid.).

5. Conclusiones

Las posiciones de identidad no son nuevas en el campo académico de las ciencias sociales. Es cierto que, en las últimas décadas, en el contexto de ensanchamiento del debate sobre la opción decolonial, se puede observar cómo esta problemática ha emergido con fuerza. Las ciencias de la educación, y especialmente el campo de la educación comparada, no son ajenas a este fenómeno. En este artículo se han explorado algunas de las aristas concretas que permiten abrir una línea de análisis al respecto. La intención ha sido revisar determinados problemas identitarios que lejos de ensanchar el campo de la educación desde una perspectiva ontológica y epistemológica decolonial, más bien contribuyen a estrechar el margen de análisis al aplicar nociones esencialistas.

Lo que en ningún modo se ha plantado en este artículo es una crítica frontal al paradigma de la opción decolonial. Como paradigma emergente, la opción decolonial está demostrando ser un andamiaje teórico fértil con capacidad para impulsar transformaciones prácticas en el campo de la educación. No se trata por tanto de eliminar perspectivas de análisis o condenar determinadas temáticas y enfoques. Más bien, lo que se ha buscado con este estudio crítico es identificar aquellos elementos teóricos inconsistentes o con escaso fundamento. Desde esta perspectiva, se ha visibilizado que la lógica de la identidad, que deriva en posiciones esencialistas, resulta contradictoria con algunos de los postulados que se insertan en el pensamiento decolonial, tal es el caso de la filosofía posthumanista, el giro ontológico y la crisis medioambiental.

Situar en un plano crítico las posiciones identitarias no implica invisibilizar u obviar las posiciones de explotación, opresión y marginación que determinados grupos sociales experimentan por el hecho de vivir en un sistema de fundamento colonial. El problema, como se ha constatado en este trabajo, emerge cuando estas posiciones se conceptualizan como resultado de una situación exclusivamente identitaria que tiende a la uniformidad. Se trata de un reduccionismo teórico que contradice, en parte, la visión multifacética e interseccional que se inscribe en el pensamiento de la opción decolonial. En el mundo académico, por ejemplo, sucede que los investigadores en no pocas ocasiones parten de anunciar su identidad, sus emociones o su relativa situación de exclusión con el fin de reforzar determinada línea de argumentación.

Las ideas de pensadores como Adorno pueden iluminar una posible salida de posiciones esencialista. Si bien, lo que se pretende no es insertar el pensamiento de esta autor en la agenda de quienes desarrollan investigaciones desde la perspectiva de la pedagogía de la opción decolonial o en un canon de autores de obligada referencia para implementar una pedagogía decolonial coherente. Se trata, por el contrario, de dar visibilidad a

planteamientos que parten de una visión crítica del concepto de razón promovido por la Ilustración. Desde esta perspectiva, autores como Adorno resultan de gran interés en el debate planteado en la medida en que se interesan más por explorar la forma en que las contradicciones constituyen en su crudeza a los seres humanos que en plantear ejercicios de síntesis teóricos. Con el fin de cuestionar el fundamento de las posiciones identitarias su dialéctica de la no identidad es todo un referente. Desde su perspectiva, el gran problema de los planteamientos identitarios es que relacionan las identidades con patrones sociales, lo que deriva en formas de autorrepresentación que parten de posiciones maleables.

6. Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Adorno, T. W. (2020). *Lecciones sobre dialéctica negativa*. Eterna Cadencia.
- Behari-Leak, K. (2019). Decolonial turns, postcolonial shifts, and cultural connections: Are we there yet? *English Academy Review*, 36 (1), pp. 58–68. <https://doi.org/10.1080/10131752.2019.1579881>
- Braidotti, R. (2018). Foreword. En R. Braidotti, V. Bozalek, T. Shefer y M. Zambylas (Eds.). *Socially Just Pedagogies. Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education* (2018, pp. xiii-xxvii). Bloomsbury.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Cabrera, M. A. (2020). *Después del etnocentrismo. Historia de una crítica teórica*. Posmetrópolis Editorial.
- Cortina, R. (2019). “The Passion for What Is Possible” in Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 63 (4), pp. 463-479. <https://doi.org/10.1086/705411>
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (3), pp. 279-293. <https://doi.org/10.1080/01596301003786886>
- Dhillon, S. (2023). Adorno, Jiddu Krishnamurti, and Critical Theory: Negative Dialectics and Non-identity Thinking. *Comparative and Continental Philosophy*, 15 (3), pp. 181-194. <https://doi.org/10.1080/17570638.2024.2317125>.
- Domínguez, M. (2021). Cultivating Epistemic Disobedience: Exploring the Possibilities of a Decolonial Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72 (5), pp. 551-563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
- Eriksen, K. G. y Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial Options in Education. Interrupting Coloniality and Inviting Alternative Conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4 (1), pp. 1-9. <https://doi.org/10.7577/njcie.3859>

- Espinoza Lolas, R. y Rosa Hewstone, C. (2020). Jean-Luc Nancy. El fin de Occidente y la cuestión de la comunidad. *Isegoria. Revista de Filosofía Moral y Política*. 62 (enero-junio), pp. 191-206. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2020.062.10>
- Fischman, G. y Silova, I. (2023). Editorial: Educación Comparada y Enredos (De) Coloniales: Hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, pp. 11-19. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37764>
- García Vela, A. (2020). Reflexiones sobre las nuevas lecturas de Marx. La teoría crítica como un conocimiento no-identitario *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*. 11-12, pp. 311-330. <https://orcid.org/0000-0002-9750-7005>
- Gómez Campos, V. M. Y Celis Giraldo, J. E. (2009) Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, pp. 106-117.
- Gunderson, R. (2020). The Mundane Dialectic of Enlightenment: Typification as Everyday Identity Thinking. *Human Studies*, 43, pp. 521-543. <https://doi.org/10.1007/s10746-020-09562-3>
- Haraway, D. J. (2016). *Saying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hansen, D. T.; Burdick-Shepherd, S.; Cammarano, C. y Obelleiro, G. (2009). Education, Values, and Valuing in Cosmopolitan Perspective. *Curriculum Inquiry*, 39 (5), pp. 587-612. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00461.x>
- Hansen, D. T. (2017). Cosmopolitanism as Education: A Philosophy for Educators in Our Time. *Religious Education*, 3, pp. 207-216. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1308180>
- Hansen D. T. (2023). Democratic Imagination in the University. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1. <https://doi.org/10.5209/ritie.91615>
- Higham, R. y Shah, A. (2013). Conservative force or contradictory resource? Education and affirmative action in Jharkhand, India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43 (6), pp. 718-739. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.746897>
- Holloway, J. (2005). Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo. En A. Bonnet, J. Holloway y S. Tischler (Eds.). *Marxismo abierto: una visión europea y latinoamericana. Volumen 1* (pp. 7-40). Ediciones Herramienta y Universidad Autónoma de Puebla.
- Holloway, J. (2009). Negative and Positive Autonomism. En J. Holloway, F. Matamoros y S. Tischler (Eds.). *Negativity and Revolution. Adorno and Political Activism* (2009, pp. 95-102). Pluto Press.
- Klerides, E. y Carney, S. (2021). Educated Identity, Crisis and Comparative Education. En E. Klerides y S. Carney (Eds.) *Identities and Education: Comparative Perspectives in Times of Crisis* (2021, pp. 1-26). Bloomsbury.

- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Macdonald, B. J. (2012). Theodor Adorno, Alterglobalization, and Non-identity Politics. *New Political Science*, 34 (3), pp. 321-333. <https://doi.org/10.1080/07393148.2012.703853>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21 (2-3), pp. 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*. 15 (1), pp. 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- McGregor, H. E., Pind, J. y Karn, S. (2021). A 'wicked problem': rethinking history education in the Anthropocene. *The Journal of Theory and Practice*, 25 (4), pp. 483-507. <http://doi.org/10.1080/13642529.2021.1992159>
- Medrazza, S. (2021). Interseccionalidad, identidad y el enigma de clase. *Papeles del CEIC*, 2, pp. 1-10. <http://doi.org/10.1387/pceic.22759>
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2023). The Refiguration of the Social and the Re-Configuration of the Communal. En D. Bertmanski, H. Füller, J. Hoerning y G. Weidenhaus (Eds) *Considering Space. A Critical Concept for the Social Science* (2023, pp. 159-185). Routledge.
- Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos*, 47 (1), pp. 391-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Nieto, D. (2018). Citizenship education discourses in Latin America: multilateral institutions and the decolonial challenge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (3), pp. 432-450. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1408399>
- Odysseos, L. (2023). After rights, after Man? Sylvia Wynter, sociopoetic struggle and the 'undared shape'. *The International Journal of Human Rights*, 27, pp. 1-29 <https://doi.org/10.1080/13642987.2023.2227101>
- Omodan, B. I. Y Diko, N. (2021) Coceptualisation of Ubuntugogy as a Decolonial Pedagogy in Africa. *Journal of Culture and Values in Education*, 4 (2), 95-104. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.8>
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Anagrama.
- Quijano, A. (1990). *Modernidad, Identidad y utopía en América Latina*. El Conejo.
- Salaudeen, A. (2024) Affirmative action or removing the bar? A critique of admission requirements into government schools in Nigeria. *Journal of Social and Educational Research*, 3 (1), pp. 9-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12545515>

- Stratford, R. (2017). Educational Philosophy, Ecology and Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 51, (2), pp. 149-152. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1403803>
- Takayama, K.; Sriprakash, A; y Connell, R. (2015). Rethinking Knowledge Production and Circulation in Comparative and International Education: Southern Theory, Postcolonial Perspectives, and Alternative Epistemologies. *Comparative Education Review*, 59 (1), pp. v-viii. <https://doi.org/10.1086/679660>
- Thomas, D.; Bancel, N. y Blanchard, P. (2023). Decolonial Theory or the Invention of a Common Enemy. *Contemporary French and Francophone Studies*, 27 (2), pp. 200-211. <https://doi.org/10.1080/17409292.2023.2185413>
- Tlostanova, M. (2019) “The postcolonial condition, the decolonial option, and the post-socialist intervention”, en M. Albrecht (ed.) *Postcolonialism Cross-Examined Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present* (2019, pp. 165-178). Routledge.
- Velázquez Atehortúa, J. (2020). A decolonial pedagogy for teaching intersectionality. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4 (1) pp. 156-171. <https://doi.org/10.7577/njcie.3555>
- Vickers, E. (2020). Critiquing coloniality, ‘epistemic violence’ and western hegemony in comparative education – the dangers of ahistoricism and positionality. *Comparative Education*, 56 (2), pp. 165-189. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1665268>
- Van Manen, M. (1991) *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge.
- Walsh, C. (2023) On Justice, Pedagogy and Decolonial(izing) Praxis. *Educational Theory*, 73 (4), pp. 511-529. <https://doi.org/10.1111/edth.12592>
- Winter, M. (2021). Editorial Introduction: When the Oppressed Rise: Education as a Tool for Decolonization. *Current Issues in Comparative Education*, 23 (2), pp. 4-7.
- Wynter, S. (1995). The pope must have been drunk. The king of Castile a Madman: culture as actuality, and the Caribbean Rethinking Modernity. En A. Roberta Ruprecht y C. Tatiana (Eds.) *The reordering of culture: Latin America, The Caribbean and Canada in the hood* (1995 , pp. 17-41) Carleton University Press.
- Yurén Camarena, T. (2023). La dialéctica eticidad-moralidad-acción en la formación universitaria: el esfuerzo de la negación. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.5209/ritie.88802>
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24 (3), pp. 254-267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- Zembylas, M. (2024). Decolonisation as *Dis-Enclosure*: overcoming the dangers of positionality and identity in comparative education, *Comparative Education*. (in press) <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2326751>