



Universidad de Nariño
FUNDADA EN 1904



<http://www.etnomatematica.org>
Red Latinoamericana de
Etnomatemática

Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Artículo recibido el 07 de febrero de 2026; Aceptado el 12 de abril 2026

¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial

And what is decolonized in Ethnomathematics?: Keys to identifying the dangers of colonial cooptation

Ana Patricia Vásquez Hernández¹

Resumen

Dentro de las etnomatemáticas se ha asumido con frecuencia que la visibilización de saberes matemáticos de pueblos y comunidades constituye, por sí misma, un ejercicio de descolonización. Sin embargo, esta asociación automática resulta problemática si no se analizan críticamente las relaciones de poder colonial que atraviesan la producción, validación y circulación del conocimiento conocido hoy día como saber matemático. Este artículo representa un ensayo crítico de carácter reflexivo que responde a la pregunta: ¿Qué es lo que realmente se descoloniza en la Etnomatemática? Desde el pensamiento decolonial latinoamericano, y retomando las nociones de colonialidad del poder, del saber y del ser, se argumenta que la Etnomatemática constituye un campo en disputa epistemológica, ontológica y ética, susceptible tanto de prácticas emancipadoras como de procesos de cooptación colonial. Como aporte central, se presentan una serie de claves para monitorear la cooptación colonial en la Etnomatemática, entre ellas: la concepción hegemónica del saber matemático y su finalidad, la autoridad epistémica, las metodologías de investigación, el patriarcado, el lenguaje, la corporalidad y el territorio, las espiritualidades, la relación con la naturaleza y el cosmos, así como las temporalidades. Estas claves permiten identificar cómo, incluso bajo discursos de reconocimiento cultural, pueden reproducirse jerarquías epistémicas, prácticas extractivistas y lógicas modernas-coloniales. Finalmente, se sostiene que descolonizar la Etnomatemática no implica decorar la matemática moderna ni la educación matemática con contenidos culturales, sino desmontar el nodo colonial de poder que la sostiene, reorientando este campo hacia una praxis relacional, situada y éticamente comprometida con la pluralidad epistémica, la justicia cognitiva y el compromiso social.

Palabras claves: Etnomatemática, descolonización, cooptación colonial, justicia epistémica

Abstract

Within ethnomathematics, it has often been assumed that making the mathematical knowledge of peoples and communities visible constitutes an exercise in decolonization. However, this automatic association becomes

¹Ana Patricia Vásquez Hernández. Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional, Costa Rica y Doctoranda en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga, España. Labora en la Universidad Nacional, Costa Rica, Campus Sarapiquí. Heredia, Costa Rica. Correo: patricia.vasquez.hernandez@una.cr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7961-4210>



problematic if the colonial power relations that permeate the production, validation, and circulation of the knowledge known today as mathematical knowledge are not critically analyzed. This article presents a critical and reflective essay that answers the question: What is truly being decolonized in ethnomathematics? From a Latin American decolonial perspective and drawing on the notions of the coloniality of power, knowledge, and being, it argues that ethnomathematics constitutes a field of epistemological, ontological, and ethical dispute, susceptible to both emancipatory practices and processes of colonial co-optation. As a central contribution, a series of key elements are presented for monitoring colonial co-optation in ethnomathematics, including: the hegemonic conception of mathematical knowledge and its purpose, epistemic authority, research methodologies, patriarchy, language, embodiment, and territory, spiritualities, the relationship with nature and the cosmos, and temporalities. These elements allow us to identify how, even under discourses of cultural recognition, epistemic hierarchies, extractive practices, and modern-colonial logics can be reproduced. Finally, it is argued that decolonizing ethnomathematics does not imply embellishing modern mathematics or mathematics education with cultural content, but rather dismantling the colonial power structure that sustains it, reorienting this field toward a relational praxis that is situated and ethically committed to epistemic plurality, cognitive justice, and social engagement.

Key Words: Ethnomathematics, decolonization, colonial co-optation, epistemic justice

1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ HABLAR DE DESCOLONIZACIÓN EN LA ETNOMATEMÁTICA?

Dado que este año 2026, se celebrará en Cusco, Perú, la 8va Conferencia Internacional de Etnomatemática² (ICEm-8), cuyo lema es descolonización y etnomatemática, se considera oportuno compartir este ensayo crítico y reflexivo en torno a la interrogante: ¿qué se descoloniza en la Etnomatemática?

La Etnomatemática³ aunque realiza un ejercicio bien intencionado por reivindicar el saber matemático propio de los pueblos y las comunidades⁴, considerar su carácter decolonial es impropio, sin antes problematizar las relaciones de poder colonial que en ella subyacen. La

² La Conferencia Internacional de Etnomatemáticas son reuniones académicas mundiales que reúnen a investigadores, educadores y estudiantes para discutir cómo los saberes matemáticos están inmersos en prácticas culturales, sociales y tradicionales. Se han realizado siete eventos de esta naturaleza desde 1988 y su octava edición se realizará este año 2026 en Cusco Perú. Estos encuentros se celebran cada cuatro años.

³ Se hará una diferenciación entre Etnomatemática, en singular y con mayúscula, de etnomatemáticas, con minúscula y en plural, basado en el aporte que hace Tamayo-Osorio (2016). Esta autora identifica Etnomatemática cuando se desea nombrar el campo teórico académico e intelectual, generalmente asociado al Programa de Investigación en Etnomatemática propuesto por Ubiratán D'Ambrosio (1985, 1990, 2013); mientras que etnomatemáticas (con minúscula y en plural) se utilizará para referirse a prácticas sociales de los pueblos y comunidades descentrando o desinstitucionalizando el término, para que exista la posibilidad de pensar en prácticas sociales diversas.

⁴ En Costa Rica se utiliza la categoría de Pueblos para nombrar los ocho pueblos indígenas de este país y a su vez estos se dividen en territorios y comunidades.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Etnomatemática constituye, un espacio en disputa ética, política, epistemológica y ontológica que podría distar de ser un programa neutral de reconocimiento.

Una de las primeras cuestiones es, que si la Matemática, como disciplina científica e institucionalizada (centrada en Occidente), representa uno de los pilares de la Etnomatemática, entonces, indudablemente establecerá posicionamientos epistemológicos⁵ que legitiman ciertos saberes y descalifican otros, lo que Giolo (2018), llama el “sesgo eurocéntrico”. Esta raíz epistemológica puede ser arrastrada de una manera profunda sin ser percibida. Un ejemplo de ello es cuando se intenta traducir, clasificar y validar los saberes situados en función de categorías occidentales.

Similar situación sucede cuando se revisan algunas prácticas de investigación utilizadas en la Etnomatemática, estas no se encuentran exentas de lógicas extractivistas y colonialistas. Un ejemplo de ello es, cuando algunos saberes investigados en comunidades circulan en los ámbitos académicos en beneficio de las personas investigadoras, mientras que las comunidades no se ven fortalecidas ni reconocidas en estos escritos.

A través de una reflexión crítica sobre la colonialidad tripartita del ser, del saber y del poder (Castro-Gómez y Grossfoguel, 2007), se puede coadyuvar a evidenciar la multiplicidad de opresiones impuestas por el proyecto civilizatorio que se implementó con la expansión colonial europea desde el siglo XV, y que podría encontrarse infiltrada en la investigación en Etnomatemática⁶ como en muchos otros campos.

En este sentido, la interrogante *¿qué se descoloniza en las etnomatemáticas?*, pretende ser respondida con una aproximación a través de este escrito, en el que, además, se distingue entre perspectivas que trabajan tan solo por visibilizar saberes matemáticos de pueblos y comunidades⁷

⁵ El posicionamiento epistemológico se refiere a la perspectiva desde la cual se define la validez del conocimiento, su legitimidad y su reconocimiento.

⁶ El Programa de Investigación en Etnomatemática fue propuesto por D'Ambrosio (1985, 1990, 2013) y se constituye como una perspectiva que analiza las matemáticas como una construcción cultural, estudiando cómo diversos grupos humanos crean, usan, transmiten e interpretan saberes matemáticos en su vida cotidiana.

⁷ Cuando se habla de pueblo se refiere a colectividades amplias con identidad histórica compartida, cultura, lengua y cosmovisión cuyos sujetos cuentan con derechos (internacionales) como territorio, autonomía y autodeterminación,



desde las jerarquías del saber institucionalizado, y aquellas otras que se comprometen por la transformación del orden epistémico dominante.

Aunque se toman como base algunas nociones clásicas de la matriz colonial de poder (Quijano, 2000a, Mignolo, 2023), se utiliza como propuesta conceptual propia una lógica aplicada a la Etnomatemática, que no asume la colonialidad como un conjunto de dimensiones separadas, sino como dispositivos que de manera histórica y simultánea han producido y reproducido una multiplicidad de opresiones.

Consecuentemente, se plantea la *cooptación colonial*, relacionada con aquellas iniciativas contrahegemónicas que en la práctica son absorbidas por el sistema dominante. Es así como se propone una serie de claves para monitorear tal cooptación colonial en la Etnomatemática, no como una síntesis de literatura, sino como una sistematización analítica y original basada en la experiencia de la autora, en una lectura crítica al Programa de Investigación en Etnomatemática y en el estudio del pensamiento decolonial latinoamericano. Se establece de manera explícita que cada clave incluirá ejemplos específicos, los cuales cumplen una función esencialmente ilustrativa, orientada a facilitar la comprensión.

Adicionalmente, se comparte una base para comprender el proyecto civilizatorio de la colonialidad europea y el pensamiento decolonial latinoamericano, explicitando cómo dichas estructuras de pensamiento y poder impactan a las etnomatemáticas.

Finalmente, como principal conclusión se plantea que la Etnomatemática no es intrínsecamente decolonial, sino que es un campo en disputa, y que descolonizarlo implica desmontar y comprender la colonialidad como un entramado simultáneo de opresiones.

Este trabajo pretende ser una contribución al debate y a la reflexión, permitiendo posibles desarrollos posteriores. En este sentido, se comprende la complejidad del tema y la imposibilidad de agotarlo en este escrito.

un ejemplo de ello los pueblos indígenas. Cuando se hace la referencia a comunidades, estas son grupos más concretos, asentados en un territorio, con relaciones cotidianas, como un barrio, una comunidad campesina, un grupo de artesanos, de pescadores, entre otros.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

2. CARTOGRAFÍAS DE LA COLONIALIDAD: UNA BASE PARA SITUAR SABER, PODER Y DISPUTAS

Los siguientes apartados, orientan al lector sobre las dimensiones desde donde se plantean los argumentos y los análisis del escrito.

2.1. El pensamiento eurocéntrico del siglo XV al XVIII

La expansión colonial europea que inició a finales del siglo XV⁸ y que se consolidó entre los siglos XVI al XVII, con prolongaciones y reconfiguraciones en el siglo XVIII y XIX, se basó en un proyecto civilizatorio, que consistió en imponer la cristiandad, la monarquía y las jerarquías raciales culturales bajo la dominación territorial, económica, epistemológica, social y espiritual, bajo la idea de civilizar, evangelizar, y ordenar el mundo según la racionalidad europea.

Para comprender la Europa del siglo XV, debe tenerse en cuenta que la cristiandad⁹ operaba como una cosmovisión civilizatoria en la que Dios constituía el fundamento ontológico¹⁰ del ser. Su epistemología¹¹ era la verdad a través de la razón subordinada a la fe, su ética era moral cristiana, la política era legitimada a través de las monarquías cristianas y la idea de conocimiento era escolástica¹², la cual fundamentaba una filosofía dominante escolástica cristiana.

⁸ Específicamente desde 1492 en el continente que hoy conocemos como América.

⁹ La cristiandad se refiere al proyecto histórico, político y civilizatorio construido alrededor de la expansión del cristianismo, especialmente en Occidente; mientras que el cristianismo corresponde a la fe, doctrina y práctica religiosa basada en las enseñanzas de Jesucristo.

¹⁰ Ontológico se refiere a la comprensión sobre la naturaleza del ser, la existencia y la manera en que se entiende la realidad.

¹¹ Epistemología se refiere a la forma en que se produce, valida y comprende el conocimiento.

¹² El conocimiento escolástico es un régimen epistemológico teológico-racional que ordena el saber medieval europeo bajo la primacía de la fe cristiana. Es una forma de producción de conocimiento propia de la Europa medieval (siglos XII–XV), caracterizada por articular la fe cristiana con la razón, subordinando esta última a la teología. Acá la verdad proviene de Dios y se da por medio de revelación, la razón solo se utiliza para explicar esa verdad, pero jamás para cuestionarla.

Es importante mencionar que el cientifismo¹³ moderno surge como una ruptura con este pensamiento entre los siglos XVI y XVIII. Algunos de sus representantes fueron Copérnico y Galileo en el siglo XVI, Descartes, Bacon y Newton en el siglo XVII, y Voltaire, Rousseau, Hume, Mill y Kant en la Ilustración europea en el siglo XVIII. Es clave comprender que el cientifismo, no es solo pensamiento científico, sino que se gesta desde aquella época como una ideología epistemológica que sostiene que el único conocimiento válido era el científico (moderno, racional, experimental, y que además se consideraba universal).

Sin embargo, esta visión de ciencia moderna no irrumpe directamente con la cristiandad medieval, este proceso fue progresivo y secularizó su estructura de verdad, sustituyendo a Dios por la Razón Instrumental¹⁴ (Horkheimer, 2002), sin abandonar la pretensión de universalidad y su jerarquía.

En este periodo se consolida una concepción de las matemáticas como un lenguaje universal de la naturaleza, y se sostiene que el universo está configurado en lenguaje matemático. Esta idea se aúna a la influencia del racionalismo moderno, para contribuir a la postura de que las matemáticas son entidades objetivas, abstractas y universales, independientes de los contextos socioculturales. Más tarde estas serán las ideas que sustentarán la colonialidad del saber.

Esta configuración histórica, que no fue neutral, será clave para comprender un proyecto epistémico situado históricamente en Europa, que posicionó a la matemática moderna como lenguaje universal jerarquizante.

2.2. El patrón de poder colonial y su impacto en la actualidad

Se hace central traer el señalamiento histórico realizado por De Las Casas (2003), quien indica que con las primeras invasiones a Abya Yala¹⁵ se discutía si los habitantes de este continente tenían

¹³Cientificismo se refiere a la postura que considera que la ciencia es la única forma válida de conocimiento y que todo debe explicarse exclusivamente a través de esta para que tenga validez.

¹⁴ La razón instrumental es propuesta por Horkheimer (2002). El hace una crítica profunda a la modernidad occidental, la supuesta razón que históricamente se ha orientado en la búsqueda de la verdad, justicia y emancipación, ahora se ha reducido a una función meramente instrumental, cuya racionalidad se centra en calcular medios eficaces, optimizar procedimientos, dominar objetos, personas y naturaleza, maximizar eficiencia y control.

¹⁵ Abya Yala es un término de origen indígena del pueblo binacional Kuna (Colombia-Panamá) que se utiliza para nombrar el continente americano bajo una denominación propia y que es previa a la colonización europea. Este nombre



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

o no alma, una discusión que marcó tajantemente las subjetividades¹⁶ sociales referentes a europeos y no europeos. Y aunque luego se aclaró, confirmando la humanidad de los habitantes, esta idea marcó la racialización de los cuerpos, territorios (Segato, 2013, 2016) y de sus saberes, generando lo que Quijano (1993), llamó “racismo (p. 167)”, bajo la clasificación étnica/racial (Quintero, 2009).

Grosfoguel (2012) ha insistido en que la expansión colonial europea destruyó todas las civilizaciones originarias que se encontró a su paso, lo cual la cataloga como un proyecto genocida por la masacre humana ocasionada, ecológida por la destrucción desproporcionada de la naturaleza y epistemicida por la destrucción del conocimiento originario. Este autor habla también que esta colonización se dio por etapas históricas entrelazadas y muchas de estas simultáneas. La primera de ellas fue *cristianizar* para ejercer el control simbólico, la segunda, *civilizar* tomando a Europa como modelo de humanidad, la tercera, *desarrollar* basado en imponer un paradigma de progreso económico y modernización tecnocrática sustentado en discursos de crecimiento y productividad¹⁷, y la cuarta, *democratizar* amparado en el discurso de gobernanza, participación y derechos humanos. Todas estas como subproyectos de una misma trama histórica de colonialidades europeas.

Lo anterior es clave para reconocer esta configuración social impuesta que incluía un patrón colonial de poder, la idea de raza y el complejo ideológico del racismo, porque constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social y material que se haya gestado (Quijano, 2000b), impactando los modelos de pensamiento de los pobladores y su posterior naturalización.

fue legitimado en la II Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas celebrada en Quito, Ecuador en el 2004.

¹⁶ Subjetividades se refiere a las formas en que se percibe, interpreta y siente la realidad. Incluye emociones, sentimientos, creencias, valores, opiniones e interpretaciones. Se utiliza para destacar que no existe una forma única y objetiva de ver el mundo porque la historia, cultura y experiencias de cada uno genera múltiples miradas (Rodríguez, 2016).

¹⁷ Como señala Escobar (1995), el discurso de desarrollo ha sido impulsado en gran parte por Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, y ha funcionado como una nueva forma de intervención y control sobre el llamado “tercer mundo”, prolongando la lógica de la colonización europea, pero bajo discursos técnicos, económicos e institucionales.



La clasificación étnica/racial que se impuso, opera en todas las dimensiones de la vida en sociedad, subjetivando la existencia, condicionando cómo se piensa y se vive, por tanto, preestablece las formas de conocer, clasificar y estructurar el mundo¹⁸.

Es clave mencionar que la constitución de los estados republicanos se ratifica de la mano de los sectores blancos e ilustrados de la sociedad que aspiraban a ser y consolidarse bajo el ideal de progreso europeo (Segato, 2013). Las élites criollas e ilustradas parcializaron el poder político y configuraron los imaginarios sociales, así como las memorias históricas, encubriendo y ocultando jerarquías coloniales que posteriormente fueron naturalizadas y legitimadas en la figura del Estado¹⁹ y sus instituciones²⁰.

De esta forma, se dio continuidad al proyecto racional civilizatorio por parte de estos nuevos grupos dominantes, sobre el control y la explotación de ciertos grupos subalternos de clase o raza como indígenas, afrodescendientes y mestizos, siendo coaccionados para que se apartaran una vez más de sus prácticas propias, su lengua, su espiritualidad y sus saberes. Por ello Quijano (2000a) mostró esta situación en la independencia de los Estados, pero bajo sociedades coloniales y Grosfoguel (2012) expone que la primera independencia de los pueblos del sur fue la independencia jurídico y política de la corona española, pero que se requiere una segunda independencia que descolonice todo lo que quedó sin descolonizarse en la primera.

2.3. La disciplinarietà del saber matemático, el papel de las etnomatemáticas

18 Este poder es invisible para quienes circunscriben el entorno y visible para quienes se desligan del pensamiento dominante.

19 Estado: Es la figura política/jurídica que ejerce autoridad sobre un territorio, que ordena la vida en sociedad.

20 A pesar de la existencia desde hace más de 200 años de la independencia político/administrativa de la corona española, desde hace más de 200 años.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Por su parte la disciplinariedad del saber matemático da inicio en el siglo XVII en el marco de la Revolución Científica²¹ y se institucionaliza plenamente en Europa entre los siglos XVIII y XIX con la implementación de la universidad moderna colonial²².

En América, la matemática como disciplina científica se consolida bajo la universidad republicana²³ y la modernización positivista del conocimiento, que importó currículos científicos europeos (principalmente franceses y alemanes) y se consolidó a partir de 1930. Este dato es sumamente importante porque impugna el metarrelato de la matemática como disciplina autónoma (ahistórica y atemporal) evidenciando que no supera los 100 años tal y como la conocemos hoy día. Esas matemáticas modernas se instauraron en la escolarización como un lenguaje universal, consecuente con la pretensión del pensamiento europeo (ver apartado 2.1), legitimado por la colonialidad del conocimiento que se auto afirma en la institucionalidad moderna del estado.

Diversos estudios etnomatemáticos²⁴ han demostrado la existencia de saberes propios de pueblos y comunidades de Abya Yala y de otras partes del mundo, que amplía la concepción moderna de saber matemático. Muchos de estos saberes aún resisten a pesar de los avasallamientos y los epistemicidios (Grosfoguel, 2012) sufridos históricamente. Por ello es fundamental el posicionamiento epistemológico de las etnomatemáticas, que tensionan las bases mismas de lo que

²¹ Anterior a este periodo, los pueblos originarios (Egipto, Mesopotamia, Grecia, Abya Yala y otros) no consideraban la división moderna de las ciencias. Por ejemplo, la matemática nunca fue una disciplina independiente, sino que estuvo vinculada a la filosofía, a la espiritualidad a la comprensión del orden cósmico, a la resolución de actividades prácticas, y como un camino para conocer la verdad.

²² Se le llama universidad moderna colonial a las universidades que surgen y se consolidan con la conquista europea y que heredan los modelos eurocéntricos.

²³ Antes de la consolidación de las universidades republicanas, en América Latina se instauraron instituciones coloniales como la Universidad Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, la Universidad de San Marcos en Lima y la Real y Pontificia Universidad de México, entre otras, cuyos currículos replicaban el modelo europeo medieval, centrado en la escolástica y la teología. En este contexto, las matemáticas no constituían una disciplina autónoma, sino que se encontraban subordinadas a marcos filosóficos y teológicos.

²⁴ Algunos de estos estudios se pueden encontrar en la revista de Red Internacional de Etnomatemática, <https://www.revista.etnomatematica.org/>



hoy se conoce como conocimiento matemático, la producción de saberes y la autoridad epistémica²⁵.

2.4. El pensamiento decolonial latinoamericano y la Etnomatemática

El pensamiento decolonial es una corriente crítica/epistémica que surge en el Caribe latinoamericano y posteriormente emerge en diversos sitios del sur global desde las Ciencias Sociales. Cuestiona la modernidad/colonialidad europea por haberse constituido como centro del mundo moderno a partir de la invasión y el extractivismo iniciado en 1492 sobre este continente. Busca abrir horizontes plurales de conocimientos, formas de vida y justicia epistémica desde el sur global²⁶ (Grosfoguel y Mignolo, 2008).

Diversos autores han realizado aproximaciones a la relación entre la decolonialidad y la Etnomatemática, algunos de ellos de manera crítica y otras de manera afirmativa destacando su potencial transformador principalmente en temas de saberes históricamente invisibilizados. Por ejemplo, antes de año 2020, Iseke-Barnes (2000), destacó el lenguaje en la descolonización de las matemáticas, Fuentes (2014), habló sobre descolonizar la escuela llevando la etnomatemática al aula, Peña-Ricón, Tamayo-Osorio y Parra (2015), desarrollan la visión latinoamericana de la Etnomatemática donde se aborda la decolonialidad; la tesis doctoral de Parra (2018), desarrolla la teoría Etnomatemática a través de la decolonialidad; Tamayo-Osorio (2016), habla de posibilidades otras en comunidades indígenas; Tamayo-Osorio (2017) expone la colonialidad del saber; y Fuentes (2019), expone la articulación de las etnomatemáticas con las propuestas decoloniales.

En el último quinquenio se han potenciado estas reflexiones. Así, Tamayo y Rodríguez (2021), exponen la opción decolonial como otra forma de conocer en la Etnomatemática; Rodríguez

²⁵ Tal y como lo anota D'Ambrosio (2013), el saber eurocéntrico es una forma de etnomatemática, por tanto, no se pretende rechazar y desconocer sus aportes, sino reconocerlo como un saber situado.

²⁶ Autores como Fanon (2004) y Césaire (2006) hablan de la colonialidad del ser, Quijano (2000a, 2001, 2009), Mignolo (2008) y Grosfoguel y Mignolo (2008), hablan de la colonialidad del poder y Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) hablan de la colonialidad del saber. Ser, saber y poder, la triada que enmarca el pensamiento decolonial latinoamericano y que suma múltiples opresiones en cada uno de ellos.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

(2021), aborda el currículo decolonial; y Fantinato y Freitas (2021) abordan la perspectiva decolonial en Etnomatemática como un movimiento de resistencia.

Barco, Salazar, Leyva y García (2023), exponen la perspectiva decolonial de la Etnomatemática en el contexto peruano; Molano-Franco y Blanco-Alvarez (2023), abordan la política pública, la educación indígena y la etnomatemática desde una perspectiva decolonial; De Medeiros, De Medeiros y Santos (2023), plantean la Etnomatemática decolonial desde Paulus Gerdes, así como Tamayo, Cuellar, Jaramillo y Charry (2023), quienes realizan una apuesta indisciplinar del currículo.

Vásquez-Hernández (2024) plantea la descolonización en las prácticas de investigación en la Etnomatemática; Bonilla-Tumialán, Rosa y Orey (2024), discuten el fin de la modernidad y el auge de la Decolonialidad; Leandro, Dias, Cardoso y Da Silva-Santos (2024), exponen las investigaciones brasileñas sobre Etnomatemática y decolonialidad; Paulicci y Tamayo-Osorio (2024), formulan diálogos decoloniales en Etnomatemática y educación matemática; Rosa y Orey (2024a), proponen la etnomodelación como un proceso de glocalización y decolonización; Rosa y Orey (2024b), comparten descolonizar saberes y haceres matemáticos locales; Dias (2024), aporta a la construcción del concepto de Etnomatemática decolonial ;y Dos Santos y Reck (2024), abordan las contracoloniales en el Programa de Etnomatemática, la justicia social y la emancipación.

Finalmente, Fuentes (2025), realiza una análisis entre Etnomatemática y decolonialidad; Osterberg y Machado (2025), hablan de la Etnomatemática como método de investigación en el pensamiento decolonial; De Melo, Mattos y Mattos (2025), exponen la Etnomatemática como práctica de resistencia y descolonización; Vásquez- Hernández, Blanco-Álvarez y Molano-Franco (2025) elaboran una guía didáctica de formación docente sobre Etnomatemática y educación matemática desde la perspectiva decolonial; Guedes y Castro (2025), reflexiona sobre Etnomatemática y Decolonialidad; Dias (2025), aborda la Etnomatemática decolonial y la etnografía; y Torrealba



(2025), exponen la Etnomatemática como un enfoque descolonizador del conocimiento en espacios universitarios.

2.4.1. La cooptación colonial

Fanon (2004) menciona el término de cooptación para referirse a cómo las élites nativas son educadas por el poder dominante para que actúen como intermediarios del poder dominante. En este sentido, se promueve en este escrito la categoría de *cooptación colonial*, que se refiere al proceso mediante el cual una propuesta crítica o contrahegemónica es absorbida por el sistema dominante colonial, despojándola de su capacidad transformadora y fuerza política, para neutralizar su potencial²⁷.

En este sentido, se propone hablar de los peligros de la cooptación colonial en la Etnomatemática, entendidos como aquellos procesos mediante los cuales este programa puede ser reabsorbido por las lógicas epistemológicas coloniales, entendidas no solo como un mal uso del enfoque, sino como un vaciamiento progresivo de su potencial transformador.

La cooptación colonial se puede expresar en la Etnomatemática: a) cuando se instrumentaliza un saber comunitario para fines didácticos, sin ser reconocido como una producción propia, b) cuando se reinterpretan prácticas y saberes bajo categorías occidentales invisibilizando los sentidos ontológicos, c) cuando se ocultan o separan las luchas históricas de las comunidades, pueblos, territorios y nacionalidades por su autodeterminación, d) cuando se presenta como programa con enfoque neutral, e) cuando las comunidades quedan relegadas al rol de informantes, f) cuando se le otorga la autoridad epistémica a la persona investigadora quien interpreta, escribe y circula el saber en la academia moderna, entre otras.

Otro punto es cuando se utiliza un lenguaje en apariencia de reconocimiento a la diversidad de saberes, pero en el fondo lo que se sostiene es la decolonialidad como una moda académica, ya

²⁷ Fanon (2004) describe como las élites nativas son cooptadas por el colonialismo, quien las educa y las legitima para que actúen como intermediarios del poder colonial. Aunque Gramsci (2009) no habla de colonialidad, sí se refiere a la noción de hegemonía como un poder dominante.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

que no transforma las relaciones de poder en el saber, ni se desarrollan proyectos alineados a los ideales emancipatorios de las comunidades.

Es así como Santibáñez (2024), propone la vigilancia epistémica²⁸ como una actitud crítica y reflexiva que permite cuestionar constantemente los propios métodos, teorías y sesgos. En este sentido, busca evitar la naturalización del conocimiento adquirido y favorecer una revisión permanente para no reproducir formas hegemónicas de comprensión.

Para efectos de este escrito, se han formulado siete claves para hacer vigilancia epistémica y monitorear la cooptación colonial en la Etnomatemática. Estas son: a) descolonización de la concepción hegemónica del saber matemático y su finalidad, b) descolonización de la autoridad epistémica, c) descolonización de las metodologías de investigación, d) descolonización del patriarcado en las tradiciones matemáticas, e) descolonizar el lenguaje, el cuerpo y el territorio, f) descolonizar las espiritualidades, la relación con la naturaleza y el cosmos, y g) descolonizar las temporalidades.

3. EL CAMINO METODOLÓGICO QUE SE TEJIÓ

Se utiliza un enfoque cualitativo crítico y decolonial, que busca comprender y problematizar las relaciones históricas y coloniales de poder, saber y existencia, que atraviesan a la Etnomatemática. Es así como este trabajo no busca producir generalizaciones universales, sino interpretar críticamente cómo se configuran jerarquías epistémicas y posibilidades de emancipación dentro de Programa de Investigación. Quijano (2000a), concientiza que todo saber está inscrito en relaciones de poder, por lo que se pretende analizar los patrones de colonialidad que organizan la producción de verdad.

²⁸ Santibáñez (2024), plantea que la vigilancia epistémica, implica que la evaluación y validación del conocimiento se realiza de manera colectiva mediante el intercambio crítico de razones entre sujetos.

Su diseño corresponde a un estudio teórico y documental de tipo ensayo crítico y reflexivo, centrada en responder a la pregunta: ¿Qué es lo que realmente se descoloniza en la Etnomatemática? Se espera promover debates sobre categorías establecidas, tensionar supuestos que han sido naturalizados, y proponer algunas claves interpretativas. Lo anterior inspirada en la propuesta de Mignolo (2008), sobre la necesidad de una desobediencia epistémica que cuestione los marcos únicos de validación del conocimiento desde perspectivas dominantes.

La información se recolectó mediante revisión documental en Google Scholar del año 2000 al 2025, que respondió a criterios de pertinencia temática sobre Etnomatemática y Decolonialidad. El análisis se desarrolló mediante la hermenéutica crítica que según Quintana y Hermida (2019), permite interpretar los escritos como expresiones situadas en disputas geopolíticas del conocimiento. Por ello, Walsh (2005), indica que la tarea de la crítica es visibilizar los lugares de enunciación y abrir caminos plurales del conocimiento.

4. SABERES EMERGENTES DE LAS REFLEXIONES CRÍTICAS

4.1. Claves para monitorear la cooptación colonial en las etnomatemáticas

Este apartado comparte algunas claves para monitorear la presencia de poder colonial en la Etnomatemática. Se comparten siete claves propuestas por la autora, aclarando que pueden ser ampliadas y recategorizadas en futuras propuestas. Estas claves han sido formuladas como una sistematización propia construida a partir de una lectura crítica sobre estudios que se han realizado desde las etnomatemáticas, las experiencias descolonizantes en el caminar junto a comunidades²⁹ rurales e indígenas y por supuesto, desde los análisis sobre pensamiento decolonial latinoamericano. Por tal, se explicitan claves individuales y otras de carácter interrelacional.

4.1.1. Descolonización de la concepción hegemónica de saber matemático y su finalidad

²⁹ La vida comunitaria no se encuentra exenta de relaciones de poder, por tanto, también existen tensiones, conflictos y límites.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Para muchos pueblos y comunidades, el saber matemático no se concibe como un sistema abstracto de conocimientos que habita separado de la vida en comunidad, sino que representa un conocimiento situado e integrado que organiza y da sentido a las prácticas cotidianas, las relaciones sociales, y los vínculos con el territorio, la espiritualidad, la ancestralidad y el cosmos³⁰. La finalidad de las matemáticas está asociada al cuidado de la vida comunitaria, la resolución de necesidades colectivas y la preservación de la cosmovisión, más que una mera acumulación de conocimiento disciplinados que no dialogan con el contexto.

La colonización del saber matemático ha impuesto la idea de que, este saber debe estar en la institución escolar para que tenga validez, y que además es único, universal, individual, abstracto, jerárquicamente superior, desligado de contextos socioculturales, ahistórico y atemporal. Bajo esta lógica, la finalidad de las matemáticas se ha reducido a una función meramente instrumental para el control, predicción, optimización, la eficiencia económica, el desarrollo tecnológico y la estandarización del conocimiento, con lo cual se han deslegitimado otras formas de conocer, hacer y sentir las matemáticas.

Si esta colonialidad se encuentra interiorizada en las subjetividades³¹ del sujeto investigador³² de la Etnomatemática, hay posibilidad de que los saberes comunitarios se aborden como cuasi matemáticos, se atiendan de manera superficial sin respetar las lógicas que les subyacen, ni se le otorguen los significados que da su contexto. Serán utilizados como recursos didácticos, subordinándolos como medios o herramientas para los objetivos de la matemática institucional, intentando traducirlos a categorías externas, reforzando jerarquías epistémicas en lugar de cuestionarlas.

Por lo anterior es que, descolonizar el saber matemático significa cuestionar y transformar las formas en que las prácticas y los saberes comunitarios han sido interpretados, incorporados y

³⁰ Cabe mencionar que la palabra matemática no se adjetiva en las comunidades, ya que los saberes se encuentran dentro de las prácticas culturales y no de manera disciplinar.

³¹ Ver la noción de subjetividad en nota al pie de página del apartado 2.2.

³² Sujeto investigador se refiere a un individuo o un colectivo de individuos que desarrolla(n) procesos de investigación como un actor social con agencia política. No hace distinción de género.



validados desde los cánones de la matemática Occidental. Significa erradicar centros epistémicos únicos, desde donde se decide qué cuenta como matemática y horizontalizar las relaciones de producción, validación y circulación del conocimiento, reconociendo otras racionalidades, saberes y formas de comprender el mundo.

Es urgente normalizar los sistemas de conocimientos comunitarios como saberes legítimos, reconociendo en muchos casos la expropiación forzosa de sentidos de los marcos propios para nombrar el mundo que han sufrido muchas comunidades producto de la colonización y la neo colonización. En este sentido, no es solo un despojo cultural, sino un desplazamiento semántico³³. Descolonizar la finalidad del saber matemático, significa revisar críticamente los objetivos con los que se producen, enseñan y aplican las matemáticas, cuestionando la concepción moderna occidental que las limita a instrumentos de poder, economía, tecnología o control social, reconocer que no solo se trata de calcular o medir, sino de organizar, cuidar y sostener la vida en todas sus dimensiones.

Para otorgar mayor claridad, se presentan algunos escenarios ilustrativos en las investigaciones etnomatemáticas y en los contextos escolarizados.

- a) Un equipo de investigación documenta prácticas de distribución de cosechas en una comunidad, donde la porción de terreno que le corresponde a cada familia responde a criterios de equidad, parentesco y necesidades colectivas. Al sistematizar esta información, estas prácticas son reinterpretadas como estrategias de cálculo proporcional y se clasifica dentro de esta categoría, dejando de lado los principios que orientaron su uso y reduciéndolo a procedimientos de cuantificación.
- b) En una clase de matemática se necesita introducir el concepto de proporción. Para ello se escoge una práctica comunitaria relacionada con la organización del trabajo para la siembra. Esta actividad es transformada en un problema matemático con datos numéricos

³³ Un desplazamiento semántico es un proceso que reorienta el sentido original de los conceptos, es decir, la palabra permanece, pero lo que nombra ya no es lo mismo. Por ejemplo, cuando una práctica con saber matemático deja de ser sabiduría de un pueblo y se valoriza como una técnica rudimentaria.

Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

y una sola respuesta posible. Se evalúa la precisión del cálculo, pero no se mencionan los criterios comunitarios que orientaron la toma de decisiones en la práctica original.

4.1.2. Descolonización de la autoridad epistémica

Para muchas comunidades, la autoridad epistémica se legitima colectivamente. Esta no reside en sujetos aislados, sino en la memoria histórica y ancestral de su grupo de mayores, así como de quienes ocupan cargos tradicionales reconocidos por la comunidad. Los saberes se construyen, transmiten y validan en las relaciones y prácticas comunitarias, lo que desafía la noción moderna de autoridad individual y de certificación institucional.

La colonización de la autoridad epistémica ha impuesto que la validación del conocimiento matemático dependa exclusivamente de los centros de poder hegemónicos³⁴, los cuales, bajo las lógicas científicas modernas reúnen el poder de nombrar, clasificar y legitimar el saber, relegando a las comunidades al rol de informantes u objetos de estudio.

Esta colonialidad puede encontrarse infiltrada en las subjetividades del sujeto investigador de las etnomatemáticas, provocando posiblemente que se considere como el único intérprete autorizado de traducir el saber comunitario a categorías externas y otorgarles legitimidad en cuanto sea reconocido por la academia³⁵. Esto reproduce prácticas de extractivismo epistémico³⁶ consumando un neocolonialismo.

Por eso, descolonizar la autoridad epistémica implica reconocer a las comunidades como sujetos epistémicos colectivos y legítimos, redistribuir el poder de validación del conocimiento y asumir que la producción de pensamiento matemático puede ser plural, situada y políticamente comprometida. Por ello las comunidades, deciden desde ellas mismas. Es así, como es central la horizontalidad para el poder de definir, validar y legitimar qué cuenta como conocimiento

³⁴ Se llaman centro de poder hegemónicos a los entramados institucionales epistémicos que definen qué cuenta como conocimiento legítimo, quién puede producirlo y cómo enseñarlo.

³⁵ La academia desde una mirada crítica se refiere al campo universitario el que se produce, valida y circula el conocimiento, organizado bajo lógicas institucionales y de criterios de validez científica.

³⁶ Extractivismo epistémico es un término utilizado por Grosfoguel (2012) para referirse a las formas de apropiación de conocimientos de grupos subalternos, sin consentimiento ni beneficio para quienes lo producen.

matemático, cuestionando la supremacía histórica de Occidente y de la matemática institucional como instancias exclusivas de producción de verdad.

Con el fin de aportar mayor claridad expositiva, se presentan una serie de escenarios ilustrativos que dan cuenta de situaciones recurrentes tanto en el ámbito de la investigación Etnomatemática como en contextos escolarizados:

- a) En una investigación, personas mayores de una comunidad comparten sus formas propias para organizar el tiempo a partir de su saber ancestral y colectivo. Sus explicaciones son grabadas y luego se reinterpretan por el equipo investigador, quienes definen las categorías de análisis, elaboran las conclusiones sin que la comunidad participe ni valide los resultados. Luego esto se presenta en congresos y se hacen publicaciones sin la participación de ningún miembro de la comunidad.
- b) En una clase, estudiantes de diferentes comunidades comparten, a petición de la persona docente, saberes aprendidos en sus familias sobre formas de medir el espacio. Aunque estas intervenciones son escuchadas, la persona docente reinterpreta la información y la traslada a conceptos del currículo escolar. Valida únicamente aquellos saberes que se ajustan a los criterios académicos establecidos y deja sin reconocimiento los saberes que integra una forma propia y diferente de comprender y legitimar la medición del espacio.

4.1.3. Descolonización de las metodologías de investigación

Muchas comunidades no conciben las metodologías como lo hace la academia moderna, sino funcionan a través de *lógicas relacionales*³⁷ (Walsh, 2005), donde aprender, enseñar, sentir, y producir siempre es un proceso en diálogo, recíproco y de compromiso colectivo, desde conexiones cosmogónicas.

La colonización metodológica de la investigación ha impuesto históricamente relaciones verticales basadas en la lógica sujeto–objeto, investigador-investigado, donde las comunidades han sido

³⁷ Se llama lógica relacional a la forma propia en que las comunidades organizan la vida y toman decisiones basadas en las relaciones entre diversos seres: sujetos, naturaleza, territorio, etc. estas lógicas cuestionan la racionalidad colonial y moderna basada en la separación y la jerarquía. Walsh (2005) es quien posiciona el término y también Escobar (2015) habla de ontologías relacionales.

Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

objeto y fuentes de información. Desde ahí se extrae el conocimiento que se considera inacabado, para ser clasificado y reubicado en espacios académicos sin retorno comunitario (Segato, 2013). Cuando las subjetividades del sujeto investigador de la Etnomatemática se encuentran permeadas por esta colonialidad metodológica, podría utilizarse metodologías no participativas, o participativas, pero con fines instrumentales y extractivistas. Así mismo, sus posicionamientos no permiten la interpelación, ni mucho menos el empoderamiento de la comunidad, ni su validación. Por eso, descolonizar las metodologías de investigación en la Etnomatemática³⁸ implica reconfigurar la investigación como un proceso de co-producción epistémica, donde los problemas, los análisis y los resultados se construyen colectivamente y responden a prioridades comunitarias y no a intereses individuales. Esto significa cuestionar y transformar los modos de relacionarse con los pueblos y comunidades, reconociendo que la metodología no es neutra, sino un espacio central de ejercicio de la colonialidad del poder y de la autoridad epistémica³⁹.

Con el propósito de favorecer la claridad conceptual, se proponen diversos escenarios ilustrativos que evidencian situaciones recurrentes en la investigación Etnomatemática:

- a) Un equipo investigador desarrolla un proyecto sobre prácticas de conteo en la construcción de viviendas tradicionales. Realizan visitas periódicas, aplican entrevistas y registran procedimientos utilizados por la comunidad. Una vez finalizada la recolección de información, el análisis se lleva a cabo fuera del territorio y los resultados se presentan en espacios académicos, sin regresar a la comunidad ni involucrarla en los hallazgos o en el uso posterior de la información generada.
- b) En una institución educativa, se propone a estudiantes realizar un trabajo de indagación sobre prácticas de conteo en sus comunidades. Recogen información mediante entrevistas a familiares o personas cercanas y elaboran informes que son evaluados en

³⁸ No significa cambiar las técnicas de investigación, sino transformar la posición epistemológica que orienta la investigación Vásquez-Hernández (2024).

³⁹ Se puede consultar más elementos de análisis sobre esta forma de cooptación en Smith (2013), Parra (2018) y Vásquez-Hernández (2024).

el aula. Sin embargo, el proceso concluye con la entrega del trabajo escrito, sin generar espacios de diálogo con la comunidad ni acciones que vinculen los aprendizajes con sus contextos de origen y sus prácticas.

4.1.4. Descolonización del patriarcado en la herencia androcéntrica de la Matemática

En muchas comunidades, las mujeres tienen a su cargo diversas funciones que articula el engranaje comunitario y la preservación de sus saberes. Las mujeres no solo son dadoras de vida como lo propone el pensamiento colonial, sino que son portadoras de continuidad ancestral, dadoras de semillas a través de clanes⁴⁰, dadoras de rumbos⁴¹, depositarias de cargos tradicionales, autoridad en la vida comunitaria, custodias y portadoras de conocimiento ancestral que deben transmitir a los niños en sus primeros años de vida, además de que toda su práctica cultural se encuentra engranada bajo lógicas y códigos que resguardan el conocimiento primigenio (Vásquez-Hernández, 2026). Las prácticas con contenido matemático están profundamente vinculadas al cuidado, a la organización del tiempo y el espacio, a la distribución de recursos y la reproducción de la vida, ámbitos históricamente feminizados.

La colonización patriarcal ha impuesto históricamente una masculinización del saber matemático dando autoridad al hombre blanco, europeo⁴² y norteamericano, invisibilizando las contribuciones de mujeres⁴³, identidades no normativas⁴⁴ y disidencias⁴⁵, desvalorizando no solo al sujeto, sino a su producción de conocimiento.

⁴⁰ Los clanes son una forma de organizar social que reconoce la descendencia por un ancestro común que otorga pertenencia, identidad y obligaciones colectivas.

⁴¹ Cuando una comunidad está organizada por medio de clanes, cada uno de ellos establece una funcionalidad compleja relacional central en la vida comunitaria, y esta otorga cargos tradicionales que se interpretan como rumbos de vida o destinos.

⁴² Hoy día no solo el europeo, sino del norte global debido al neocolonialismo.

⁴³ Y no solo de las mujeres, sino de los niños y adultos mayores.

⁴⁴ Se le llama disidencias en el ámbito poblacional cuando un sujeto individual y colectivo, además de no encajar en las normas de identidades dominantes, es cuestionado activamente.

⁴⁵ Se le llama identidades no normativas a aquellas formas de ser, nombrarse y existir que no se ajustan a lo que la sociedad dominante ha definido como normal.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Cuando esta colonialidad ha permeado la construcción de las subjetividades del sujeto investigador de la Etnomatemática, da paso a priorizar los espacios, las prácticas, y los saberes de los miembros masculinos de la comunidad, reforzando jerarquías de género coloniales que invisibilizan, relegan y niegan el saber de otros segmentos de la población.

Por eso, descolonizar el patriarcado implica transformar las lógicas de poder que estructuran el conocimiento matemático, reconociendo la dimensión de género como inseparable de la descolonización epistémica. Para aclarar este enfoque, los feminismos decoloniales aportan el enfoque interseccional, indicando que:

El enfoque decolonial interseccional con perspectiva de género permite resignificar a la mujer como portadora de sabiduría reivindicando su valor dentro de la sociedad. El “entroncamiento patriarcal”⁴⁶ como le llama Paredes (2017) ha hecho que la organización comunitaria original en las sociedades coloniales se fracture, y se infiltre esta categoría de dominio y poder sobre las mujeres tal y como lo menciona también Segato (2016). (Vásquez-Hernández, 2026, p.14)⁴⁷

Por ello, descolonizar el patriarcado en las Etnomatemática significa identificar, cuestionar y transformar las formas en que las relaciones de género, sexualidad y poder configuradas históricamente por el patriarcado colonial, atraviesan la producción, validación y transmisión del conocimiento, tanto en la matemática moderna como en las investigaciones etnomatemáticas.

Como escenarios ilustrativos de esta forma de cooptación, podemos encontrar:

- a) En una investigación sobre la elaboración de canastas, el equipo centra su atención en procesos de construcción y comercio realizado por hombres de la comunidad. Mientras tanto, las actividades desarrolladas por mujeres en el proceso como la recolección de

⁴⁶ Paredes (2017) menciona el entroncamiento patriarcal como un proceso donde el patriarcado precolonial de baja intensidad, se fusionó con el patriarcado colonial europeo de alta intensidad, reconfigurando el sistema de opresión contra las mujeres.

⁴⁷ Si se desea profundizar en este tema puede consultar también a Rivera-Cusicanqui (2010), Lugones (2008) y Curiel (2013).



materiales, los diseños y acabados, y la transmisión de saberes, no son registradas ni consideradas dentro del análisis.

- b) En una clase, se les pide a los estudiantes que mencionen algunas prácticas de importancia para la comunidad. Actividades como la pesca y la construcción, son seleccionadas por la persona docente, ya que son desarrolladas principalmente por figuras masculinas, mientras las prácticas vinculadas a los cuidados, la transmisión de conocimientos, y el trabajo cotidiano donde participan las mujeres no son tomados en cuenta.

4.1.5. Descolonización del lenguaje, la corporalidad y el territorio

En sistemas comunitarios, el lenguaje no es exclusivamente verbal, ni escrito, ni abstracto. Este incluye gestos, silencios, percepciones, corporalidades, recorridos territoriales y otros, en una multimodalidad relacional como unidad de sentido. Se aprende caminando, sembrando, construyendo, tejiendo, midiendo con el cuerpo y habitando el espacio.

La colonialidad del lenguaje, el cuerpo y el territorio, ha impuesto el lenguaje académico⁴⁸ como el único lenguaje legítimo⁴⁹, en manos de cuerpos occidentalizados en territorios ajenos a este continente. Esto ha producido la idea que el saber es deslocalizado y desincorporado⁵⁰, produciendo desigualdad bajo violencias disfrazadas.

Esta colonialidad infiltrada en las subjetividades del sujeto investigador, propicia el reconocimiento del saber comunitario como deficiente o inacabado por no mostrar una rigurosidad algebraica e inductiva como se estila en la academia moderna. También ignorará la dimensión territorial y corporal del saber reduciéndolo a representaciones simbólicas.

Por eso, descolonizar el lenguaje implica reconocer y respetar los sistemas comunitarios, aceptar que no todo saber debe ser nombrado, clasificado y conceptualizado en términos académicos y comprender que el lenguaje es una dimensión central del poder epistémico. Así, descolonizar la territorialidad y la corporalidad implica reconocer que el conocimiento (matemático) se produce

⁴⁸ En el caso de la Matemática, es el lenguaje algebraico e inductivo.

⁴⁹ No solo legítimo, sino que es considerado el único medio posible para nombrar el saber matemático.

⁵⁰ Deslocalizado y desincorporado, se refiere a encontrarse separado del territorio y del cuerpo.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

desde cuerpos situados en territorios concretos, y que estas dimensiones son centrales para la Etnomatemática.

En consecuencia, descolonizar significa cuestionar y transformar las formas en que el colonialismo ha impuesto maneras de controlar y valorar los cuerpos y los territorios, estableciendo jerarquías sobre qué cuerpos importan y qué territorios. Implica también recuperar el cuerpo como espacio de identidad, memoria y saber, desde donde transita el conocimiento, no solo como un contenedor de saberes, sino como un lugar desde donde se siente, practica, transmite y construye conocimiento. Implica también entender el territorio como un lugar de vida, relaciones y pertenencia, reconociendo la conexión profunda entre corporalidad y territorio, y afirmando los lenguajes propios de habitar, cuidar y defender la vida como una experiencia compartida y no solo de enunciación.

Como ejemplo de situaciones en esta categoría, tenemos:

- a) Durante el registro de una práctica de medición en un territorio indígena, una persona de la comunidad utiliza su cuerpo como referencia para hacer recorridos espaciales y estimar distancias. En la sistematización, estas acciones son traducidas a unidades métricas convencionales, invisibilizando la dimensión corporal territorial y relacional, omitiendo los gestos y desplazamientos que dan sentido a la práctica.
- b) Una clase de Matemática se fundamenta en las unidades de medida que se utiliza en las comunidades para una construcción. Sin embargo, aunque la actividad tiene un buen propósito, esta se desarrolla utilizando materiales impresos y representación en el cuaderno. Lastimosamente queda sin incorporar la interacción con el entorno y aquellas medidas que los mayores realizan con su propio cuerpo como unidad referencial de medida.

4.1.6. Descolonización de las espiritualidades, la relación con la naturaleza y el cosmos



Las espiritualidades, la relación con la naturaleza y el cosmos, representan un tejido ontológico, epistemológico y ético para muchas comunidades con memoria ancestral⁵¹. La naturaleza no es considerada un recurso para explotar⁵², sino un espacio vivo al cual pertenecen y donde habitan seres vivos y espirituales con quienes se interrelaciona sosteniendo el equilibrio entre lo humano y no humano; el cosmos no se conoce solo desde la astronomía, sino forma parte de su origen primigenio que rige la vida en la tierra; la espiritualidad es el enlace entre la vida del cosmos y la de la tierra, esta se vive en el día a día, en cada labor que se realiza, en cada canto que se emana al calor del fuego, en cada ceremonia que se realiza como ofrenda a la tierra. Todas ellas vinculan códigos que preservan el saber originario.

La colonización ha impuesto una separación radical entre lo racional y las dimensiones sensibles. Las matemáticas modernas se consideran racionales, por tanto, no dialogan con la espiritualidad, ni con la naturaleza, ni con el cosmos de la forma cómo lo hacían los ancestros de este continente. Hoy día, la relación con el saber está cooptada por los reduccionismos instrumentales y técnicos, despojándolo de su dimensión sagrada.

Un sujeto investigador de las etnomatemáticas que lleve implícito en sus subjetividades la colonialidad de las espiritualidades, de la relación con la naturaleza y el cosmos, pasará por alto estas dimensiones en sus estudios, y documentará únicamente datos cuantitativos e ignorará estas dimensiones que dan sentido a los saberes y a las prácticas. Incluso se referirá peyorativamente a las formas propias de espiritualidad comunitaria, por su contraste con el cristianismo impuesto⁵³ y asimilado con la colonización europea.

⁵¹ Se debe recordar que muchas de las comunidades de Abya Yala que guardan aún su memoria ancestral, según datos arqueológicos, tienen más de dos mil años de estar presentes en este continente. Sus sistemas de conocimientos son mucho más antiguos que las espiritualidades cristianas en este continente, que tiene máximo 500 años de estar presentes en estas tierras.

⁵² Hoy día se ha difundido la idea de la naturaleza como sujeto de derecho, en el caso de Ecuador desde el 2008 y Bolivia en el 2010. Esta idea cuestiona la visión moderna-occidental que concibe la naturaleza como objeto, recurso o propiedad, en su lugar, la reconoce como un sujeto con derechos propios independientemente de su utilidad para los seres humanos. Para más información se pueden consultar las constituciones de estos países.

⁵³ El cristianismo impuesto subordina las espiritualidades comunitarias como formas de creencias inferiores no racionales y carentes de valor epistémico.



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI:
<https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Por eso, descolonizar esta categoría implica reconocer que las etnomatemáticas pueden estar entrelazadas con otras dimensiones no racionales, y que estas son constitutivas del conocimiento y las prácticas mismas de las comunidades. Es así como es necesario reconocer que la matemática no solo mide o cuenta el mundo, sino que también enseña a vivir en él, de forma relacional integral. Con el propósito de generar una mayor inteligibilidad, se presentan una serie de escenarios ilustrativos de esta posibilidad de cooptación:

- a) En una investigación sobre prácticas agrícolas comunitarias, las personas participantes explican que la siembra y la cosecha se organizan según ciclos lunares articulados con ceremonias de agradecimiento a la tierra. No obstante en el análisis, estas relaciones cosmológicas y rituales son excluidas, privilegiando patrones de medición del terreno y en los cálculos de producción, fragmentando la unidad entre lo espiritual, la relación con la naturaleza y el cosmos.
- b) En una clase, se abordan conocimientos comunitarios sobre ciclos naturales a partir de la observación del cielo. Sin embargo, la actividad se enfoca en identificar fases lunares y realizar cálculos de tiempo, dejando de lado los significados espirituales, ceremoniales y relacionales asociados a dichos ciclos en sus contextos de origen. De este modo el conocimiento se ve reducido a una dimensión técnica, desvinculándola de la relación integral entre cosmos, naturaleza y vida comunitaria.

4.1.7. Descolonización de las temporalidades

Muchas comunidades utilizan temporalidades múltiples, como tiempos cíclicos, rituales, y agrícolas. Estas temporalidades organizan la vida social y las prácticas comunitarias siendo los ciclos naturales los orientadores de todo su quehacer. El mismo saber tiene un tiempo para ser evocado y compartido, ya que este tiene espíritu, y por tal se accede a él solo en ciertas horas del día, o en ciertas lunas e incluso, en ciertas estaciones del año.

La colonización de las temporalidades ha impuesto el tiempo lineal, progresivo y acumulativo como único horizonte de comprender y organizar la experiencia social. Esta linealidad del tiempo



implica que siempre se ve hacia el futuro, sin responsabilidad del pasado (Vásquez y García, 2025), y se niegan los tiempos cíclicos, rituales y territoriales. La visión del pasado siempre es disminuida en relación con el presente y el futuro.

Esta colonialidad puede encontrarse interiorizada en las subjetividades del sujeto investigador de la Etnomatemática, de manera tal que propicie la interpretación de calendarios, de tiempos históricos y prácticas comunitarias desde nociones lineales de progreso y eficiencia.

Por eso, descolonizar las temporalidades en la Etnomatemática implica reconocer la pluralidad de formas de organizar el tiempo vinculadas a la propia experiencia comunitaria, cuestionando las universalidades del calendario gregoriano, del reloj y los ritmos escolar, y concientizando sobre sistemas temporales propios, en concordancia con sus cosmovisiones.

Como situaciones posibles en la investigación Etnomatemática y en los contextos educativos institucionalizados que ilustran el trabajo sobre temporalidades, tenemos:

- a) En una investigación, se determina que una comunidad organiza sus actividades según ciclos agrícolas y fases lunares que determinan cuándo sembrar, cosechar o realizar ciertos rituales asociados al territorio. Durante el proceso de análisis, estas referencias son convertidas en fechas según el calendario gregoriano. Al presentarse los resultados, estas temporalidades son reorganizadas siguiendo las lógicas lineales del calendario gregoriano, y distribuidas como una secuencia mensual fija. Como resultado, se diluyen los ritmos cíclicos, los tiempos rituales, y las formas comunitarias de experimentar el tiempo.
- b) En una clase, se introduce un calendario comunitario para reflexionar sobre distintas formas de organizar el tiempo. No obstante, la actividad termina subordinando estas temporalidades a la estructura de un calendario escolar, priorizando semanas y horarios fijos. De este modo, los ritmos cíclicos, las repeticiones estacionales y los tiempos relaciones a la práctica comunitaria quedan desplazados por una comprensión lineal del tiempo.

5. CONCLUSIONES



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

La reflexión desarrollada permite concluir que la Etnomatemática no constituye por sí misma, un ejercicio de descolonización, sino es un campo en permanente disputa epistemológica, ética y política, atravesado por relaciones de poder que pueden reproducir las lógicas coloniales, en cuanto los saberes sean jerarquizados, instrumentalizados y traducidos desde marcos epistemológicos modernos-occidentales. La sola visibilización de saberes comunitarios no garantiza relaciones justas de reconocimiento y justicia epistémica.

Por ello, requiere una vigilancia epistémica crítica y permanente para evitar su cooptación colonial. En este sentido, el escrito propone comprender la colonialidad en la Etnomatemática, no como una serie de dimensiones aisladas, sino como un entramado simultáneo de opresiones principalmente en la concepción hegemónica del saber matemático y su finalidad, la autoridad epistémica, el lenguaje, la corporalidad y el territorio, las espiritualidades, la relación con la naturaleza y el cosmos, las temporalidades, las metodologías de investigación, el patriarcado y la herencia androcéntrica en la matemática.

Estas claves propuestas constituyen una herramienta analítica inicial para monitorear los peligros de la cooptación colonial en un programa que nace bajo pretensiones de liberar el saber matemático propio de las lógicas dominantes. En este sentido, cabe señalar la importancia de identificar discursos de reconocimiento cultural que pueden continuar subordinando formas de existencia.

Es por ello por lo que descolonizar la Etnomatemática exige cuestionar la centralidad histórica de la matemática moderna como lenguaje universal y fracturar las lógicas que han pretendido fijar qué saberes son legítimos. Más que ajustes curriculares, didácticos o metodológicos, supone una transformación de las relaciones entre academia y comunidad, reconociendo a las comunidades como sujetos epistémicos colectivos y asumiendo un compromiso situado con la justicia epistémica y social. Esto permite visibilizar la Etnomatemática no solo como un campo de visibilización de saberes, sino como un espacio desarticulador de jerarquías coloniales.

Finalmente, descolonizar la Etnomatemática implica dejar de estudiarlas sobre los pueblos y comunidades para construirlas junto a sus cosmovisiones, territorialidades y proyectos de vida.



REFERENCIAS

- Barco, C., Salazar, A., Leyva, V., & García, S. (2023). La perspectiva decolonial en etnomatemática: revisiones desde el contexto peruano. *Revista de filosofía*, 40(104), 103-112.
- Bonilla-Tumialán, M., Rosa, M., & Orey, D. (2024). Etnomatemática y Decolonialidad. Descolonizamos la Educación Matemática—El Fin de la Modernidad. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 4(2), 1-4.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Ed.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo* (A. Roca, Trad.). Akal. (Obra original publicada en 1950)
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica y En la Frontera.
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the learning of Mathematics*, 5(1):44–48.
- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer*. Ática S.A.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- De las Casas, B. (2003). *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1552)
- De Melo, M., de Mattos, S., & de Mattos, J. R. L. (2025). Etnomatemática como Prática de resistência e decolonização do saber matemático. *Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), 25-27.



- Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>
- Dias, D. (2024). Etnomatemática decolonial: subsídios para a construção de um conceito. (Tesis doctoral, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, Brasil). *Repositório Institucional UNESP*. <https://hdl.handle.net/11449/257520>
- Dias, D. (2025). Decolonial ethnomathematics and the ethnographic education of Mathematics teachers. *Educação Matemática Debate*, 9(16).
- Dos Santos, H. & Reck, J. (2024). Contracolonialidade e o programa Etnomatemática: justiça social e emancipação para todos (as)!. *Revista owl (owl journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, 2(5), 89-108.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton University Press
- Escobar, A. (2015). *Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”*. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25–38. <https://doi.org/10.34096/cas.i41.1594>
- Fanon, F. (2004). *Los condenados de la tierra* (R. Vázquez Zamora, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)
- Fantinato, M. C., & Freitas, A. V. (2021). A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. *Revista de Educação Matemática*, 18(2), e021036.
- Fuentes, C. (2014). *Descolonizando la escuela: ¿Es posible llevar la Etnomatemática al aula?* *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(2), 222–244. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/129>
- Fuentes, C. (2019). Articulación de la etnomatemática y las propuestas decoloniales: una invitación a la re-existencia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol.12, núm. 3, pp. 59-82.
- Fuentes, C. (2025). Etnomatemática y Decolonialidad: Una experiencia a partir de algunos sistemas de numeración tradicionales de América. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 18(1), 83-109.
- Giolo, A. (2018). El sesgo eurocéntrico como categoría teórica para repensar la democracia en



- América Latina. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 7(13), 49–72.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la cárcel* (Vols. 1–6). Ediciones Era. (Obra original escrita entre 1929 y 1935)
- Grosfoguel, R., & Mignolo, W. D. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9), 29–37. <https://doi.org/10.25058/20112742.337>
- Grosfoguel, R. (2012). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de <http://www.elcorreo.eu.org/La-descolonizacion-del-conocimiento-Dialogo-critico-entre-Frantz-Fanon-y-Boaventura?lang=fr>
- Guedes, D. C., & Castro, R. S. de. (2025). Etnomatemática, decolonialidade e formação de professores de matemática: Diálogos para uma pedagogia crítica. *CoInspiração – Revista dos Professores que Ensinam Matemática*, e2025024. <https://doi.org/10.61074/CoInspiração.2596-0172.e2025024>
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1947)
- Iseke-Barnes, J. (2000). *Politics and power of languages: Indigenous resistance to colonizing cultures*. *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 27–41.
- Leandro, E., Dias, M., Cardoso, D., & Da Silva Santos, E. (2024). Panorama das pesquisas brasileiras sobre decolonialidade e etnomatemática: Proposições na Educação Básica. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 4(2), 1-26.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101
- Medeiros, A. De Medeiros, L. & Santos, R. (2023). *A etnomatemática decolonial de Paulus Gerdes*. *Revista Mosaico*, 14(2), 79–90. <https://doi.org/10.21727/rm.v14i2.3434>
- Mignolo, W. (2023). *The Colonial Matrix of Power*. En *Talking about Global Inequality: Personal Experiences and Historical Perspectives* (pp. 39–46). Springer. doi:10.1007/978-3-031-08042-5_5
- Mignolo, W. (2008). *La opción descolonial*. *Revista Letral*, (1), 4–22. <https://doi.org/10.30827/rl.v0i1.3555>
- Molano-Franco, E. & Blanco-Álvarez, H. (2023). Elementos orientadores para el análisis y



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68.DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

diseño de políticas públicas de educación indígena y matemática. *Praxis & Saber*, 14(37).

Osterberg, L. & Machado, I. (2025). Etnomatemática como Método de Pesquisa e de Ensino e o Pensamento Decolonial: uma Possibilidade de Proposta de Ensino para o Ensino Superior. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 28.

Paredes, J. (2017). Hilando fino desde el feminismo comunitario (en Hilando fino desde el feminismo comunitario, 2008). En A. de Santiago Guzmán, E. C. Borja, y G. G.

Parra, A. (2018). Curupira's Walk: prowling ethnomathematics theory through decoloniality. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.eng.00050>

Paulicci, E, & Tamayo, C. (Orgs.).(2024). Vidas inSURgentes na Educação Matemática: diálogos decoloniais. Gradus Editora. *Revista Irice*, (47), 237-242.

Peña-Rincón, P., Tamayo-Osorio, C., & Parra, A. (2015). Una visión latinoamericana de la etnomatemática: tensiones y desafíos. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(2), 137-150.

Quijano, A. (1993). *Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas*. En R. Forgues (Ed.), *José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento* (pp. 167–188). Amauta.

Quijano, A. (2000a): “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires (págs. 201-246).

Quijano, A. (2000b). El Fantasma del Desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 73–90.

Quijano, A. (2001). La Colonialidad y la Cuestión del Poder. [Manuscrito inédito]. Lima, Perú.

Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder [Conferencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.

Quintana, L. & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en



- la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 16, núm. 2, pp. 73-80.
- Quintero, P. (2009). La colonialidad del poder y el mito de la democracia racial en Venezuela. En M. Ayala & P. Quintero (Comps.), *Diez años de revolución en Venezuela: Historia, balance y perspectivas* (pp. 203–238). Maipue.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, J. (2016). La teoría de la subjetividad: una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 114 – 127
- Rodríguez, M. (2021). *Las investigaciones transparadigmáticas en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja*. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 698–725.
<https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p698-725>
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2024a). Decolonizando saberes e fazeres matemáticos locais: Ações decoloniais da etnomatemáticas. *Revemop*, 6, e2024013-e2024013.
- Rosa, M., & Orey, D. (2024b). *Etnomodelación como un proceso de glocalización y decolonización*. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 4(2), 1–23. <https://doi.org/10.54541/reviewm.v4i2.109>
- Santibáñez, C. (2024). Vigilancia epistémica distribuida y argumentación. *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de las Ciencias Sociales*, (81), pp.165–173.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2024000300165>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Smith, L. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Tamayo-Osorio, C. (2016). *Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule*. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 903–919. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612145827>



Vázquez, A. (2026) ¿Y qué se descoloniza en la Etnomatemática?: Claves para identificar los peligros de la cooptación colonial. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 19(1), 35 – 68. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.26191.116>

Tamayo, C., Cuellar, R., Jaramillo, D., & Charry, O. (2023). Currículo [de matemáticas]: apuestas indisciplinadas de la comunidad gunadule de Alto Caimán. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 438-463.

Tamayo-Osorio, C. (2016). Educación [Matemática] y Etnomatemática: algunas problematizaciones en juego. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 9(1), 4–7.

Tamayo-Osorio, C. (2017). *A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática*. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(3), 39–58.
<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/475>

Tamayo, C. Rodríguez, J. (2021). Opción decolonial y modos otros de conocer en la educación matemática. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, SP, v. 18, 2021, Edição Especial, pp. 01-14

Torrealba, O. (2025). La etnomatemática como enfoque descolonizador
Del conocimiento en espacios universitarios. *R-Egresar*, 10(10), 171-184.

Vásquez-Hernández, AP. (2024). A descolonizar las prácticas de investigación en las etnomatemáticas. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM)*, 4(2), Ene.-Jun. 2024, pp. 1-26.

Vásquez Hernández, A., Blanco-Álvarez, H., & Molano-Franco, E. (2025). *Semillas para la descolonización: desafíos para una educación matemática desde América Latina*. Editorial del Norte.

Vásquez-Hernández, A. P., & García Ruíz, C. R. (2025). Reconfiguración de la concepción de comunidad: para las buenas prácticas de investigación/extensión universitaria con pueblos indígenas. En J. Ramírez Achoy, A. Santisteban Fernández & E. Siles (Eds.), *Democracias y ciudadanías en riesgo: Perspectivas de estudio e investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en Iberoamérica* (pp. 95-102). Universidad Nacional.

Vásquez-Hernández, A. P. (2026). Entretejido de saberes: La mujer bribri como guardiana de cultura, espiritualidad y códigos numéricos. En *Mujeres universitarias en la producción del conocimiento: Tomo III. Aportes de las artes, la cultura y la literatura*. EUNA. (En proceso de publicación).



Universidad de **Nariño**
FUNDADA EN 1904



<http://www.etnomatematica.org>
Red Latinoamericana de
Etnomatemática

Revista Latinoamericana de Etnomatemática

Vol. 19, 2026

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y pensamiento*, 24(46), 39–49.