

## Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas

### Decolonial epistemological approach and modern pedagogies

Recibido: 17-09-2023

Aceptado: 19-04-2024

Publicado: 02-06-2024

**Myriam Ortiz-Padilla** 

Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Autor de correspondencia: [myriam.ortiz@unisimon.edu.co](mailto:myriam.ortiz@unisimon.edu.co)

**Diosa Merys Ortiz-Domínguez** 

Universidad del Magdalena, Colombia.

**Devinso Jiménez-Sierra** 

INFOTEP HVG, Colombia.

**Marlene Zwierewicz** 

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Brasil.

#### Resumen

**Objetivo:** comprender el enfoque epistemológico decolonial como una vía para desarrollar pedagogías propias a través de la confrontación de las dinámicas implícitas en las pedagogías modernas. **Metodología:** investigación cualitativa con metodología documental, que cuenta con la revisión, análisis e interpretación de 70 documentos. **Resultados:** esta investigación develó una vía para que los saberes contextuales, ancestrales, las prácticas culturales y lo emergente, se pueda religar con los saberes científicos tecnológicos y científicos-contemporáneos. Las experiencias ilustran los desarrollos de pedagogías críticas y liberadoras para el empoderamiento de los estudiantes, su conciencia social y política. Emerge la noción de lo decolonial como cosmovisión del mundo, fundamentándose en teorías y perspectivas que desafían el eurocentrismo y promueven la valorización de conocimientos y prácticas locales, la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, el diálogo intercultural y el respeto mutuo en la apuesta por una práctica pedagógica con perspectiva decolonial. **Conclusiones:** el análisis deja en evidencia que educar desde una perspectiva decolonial implica adoptar una nueva epistemología,

**Cómo citar este artículo (APA):** Ortiz-Padilla, M., Ortiz-Domínguez, D. Jimenez-Sierra, D. & Zwierewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47), 198-222. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6901>



Además de espacios para nuevas narrativas que reflejen las particularidades sociohistóricas, antropológicas y culturales de cada pueblo. Así, se requiere transformar de manera sistémica las ciencias de la educación, el currículo, la pedagogía y las didácticas.

**Palabras clave:** enfoque epistemológico decolonial, pedagogías modernas, pedagogías propias.

## Abstract

**Objective:** to understand the decolonial epistemological approach as a way to develop one's own pedagogies by confronting the dynamics implicit in modern pedagogies. **Methodology:** qualitative research with documentary methodology, including the review, analysis and interpretation of 70 documents. **Results:** this research revealed a way for contextual, ancestral knowledge, cultural practices, and emergent knowledge to be linked to contemporary scientific, technological and scientific knowledge. The experiences illustrate the development of critical and liberating pedagogies for the empowerment of students, their social and political awareness. The notion of the decolonial emerges as a worldview, based on theories and perspectives that challenge Eurocentrism and promote the valorization of local knowledge and practices, cultural, ethnic, linguistic and gender diversity, intercultural dialogue and mutual respect in the commitment to a pedagogical practice with a decolonial perspective. **Conclusions:** the analysis shows that educating from a decolonial perspective implies adopting a new epistemology and spaces for new narratives that reflect the socio-historical, anthropological and cultural particularities of each people. Thus, a systemic transformation of educational sciences, curricula, pedagogy and didactics is required.

**Keywords:** decolonial epistemological approach, modern pedagogies, own pedagogies.

## Introduction

Como parte de su historia, las naciones latinoamericanas transitaron por un proceso de colonización al convertirse en colonias de países europeos a través de la conquista por medio de la fuerza, de los territorios habitados por distintos pueblos (Carrera, 2017), a pesar de haber logrado hace varios siglos la emancipación del territorio, aun en el presente prevalecen secuelas derivadas de ese proceso. Una de ellas es lo que en el ámbito académico se denomina colonialidad, acepción que cobra relevancia en este contexto para lograr un acercamiento con la naturaleza e implicaciones de lo decolonial (Andrade, 2020). Al respecto, para Añón y Rufer (2018) la colonialidad es una matriz o “estructura transhistórica de dominación” (p.110) que se fundamenta en un sistema clasificatorio racializado que consolida el sistema mundo moderno/colonial, como producto del cruce de las dimensiones materiales y simbólicas, es decir, representa una serie de fenómenos caracterizados por la determinación y dominación de uno por otro, alienación, asimetría de estructuras políticas, exclusión cultural, marginación geopolítica (Assis, 2023), que configuran formas de estar en el mundo, de crear conocimiento y relaciones a partir de las experiencias y significaciones construidas sobre este.

La colonialidad se relaciona con la persistencia y mantenimiento del pensamiento del grupo colonizador por parte de los que antes fueron colonizados; así, en Latinoamérica, este

rasgo hace que en el ámbito científico en el área de las ciencias sociales se use de forma acrítica la epistemología y criterios de clasificación social, provenientes de las sociedades dominantes, restando la visibilidad y valoración de la producción propia. Así mismo, se puede entender la colonialidad como lógica de dominación, supresión, jerarquización, obligación y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente cercenada, rechazada y minimizada (Santos, 2022).

La perspectiva de Quijano (2011) sostiene que la colonialidad, como un patrón de poder arraigado en las dinámicas sociales modernas, ha influido en cinco áreas fundamentales de la existencia social: el trabajo, la naturaleza y sus recursos productivos; el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; la subjetividad y sus productos materiales intersubjetivos, incluyendo el conocimiento y la autoridad; y los instrumentos de coerción utilizados para mantener y reproducir este patrón de relaciones sociales. En consonancia con esta visión, Ortiz (2022) destaca que seguimos inmersos en la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir, lo que nos lleva a adoptar prácticas culturales ajenas. Esta realidad tiene implicaciones en los niveles personal, comunitario y societal, y resulta en la reproducción cotidiana de la colonialidad.

De los distintos ámbitos de la colonialidad uno de los aspectos esenciales en este ejercicio investigativo es la colonialidad del saber porque posibilita comprender la dinámica de la colonialidad como mecanismo que configura las relaciones sociales que le han permitido a occidente dominar el resto del mundo (Rodríguez, 2021), desde esta óptica se impone el noreurocentrismo como única forma de conocer el mundo, se enfatiza la supuesta supremacía epistemológica, exaltando la cultura occidental e invisibilizando los aportes y cultura de los pueblos subalternizados, lo cual según Walsh (2014) deriva en la negación de la producción intelectual de los indígenas, afro, femenina, como conocimiento. En tal sentido, este rechazo se hace desde la premisa del saber científico catalogado como objetivo, neutral y universal.

A partir de la colonialidad del poder, se crearon instituciones guardianas del control sobre el conocimiento y de su legitimidad, al respecto, las universidades actuales cumplen con ese mismo rol siendo defensoras del saber noreurocéntrico, sin comprometerse con que otras visiones del mundo alcancen tal legitimidad; por ello, descalifican toda producción que salga de los límites de esos métodos y lo etiquetan como algo mítico, ritual o providencial, negándolo como conocimiento (García, 2021).

Desde la epistemología colonial, la visión que se tiene del otro se concreta como un relato de ese otro desde una estructura de dominio, desde la cual el occidental lo mira, plantea una visión sobre ese otro e impone ese relato, al extremo que el otro lo asume y termina creyendo de sí mismo lo que el civilizado dice de él, validando esas identidades, normalizando esa relación jerárquica y sintiéndose inferior (Piedrahita, 2020), de esta premisa se deriva que son las culturas subalternas las que tienen que asumir la voz en la construcción de sí mismas como mecanismo de ruptura epistemológica y de emancipación desde una perspectiva política. Esta visión de la epistemología colonial tiene varias implicaciones, para De Sousa (2011a) esta imposición epistemológica se traduce en una injusticia cognitiva fundamentada en la idea de que existe un único conocimiento válido, producido y aglutinado con la etiqueta de ciencia moderna.

En el contexto latinoamericano, se plantea una perspectiva decolonial que busca generar nuevas formas de conocimiento y alternativas para su construcción. De acuerdo con [De Sousa \(2011a\)](#), esta mirada, conocida como epistemologías del sur, busca promover procesos de producción y valorización de conocimientos legítimos, tanto científicos como no científicos, así como establecer nuevas relaciones entre distintos tipos de conocimiento. Estas epistemologías se basan en tres premisas fundamentales: en primer lugar, plantean que la comprensión del mundo va más allá de la visión occidental del mismo. También reconocen que la diversidad en el mundo es infinita. Y finalmente entienden que esta diversidad no puede ser reducida a una teoría general, sino que requiere formas plurales de conocimiento.

Las epistemologías del sur son epistemologías políticas con una clara orientación anti hegemónica, dirigidas a reivindicar los saberes populares y ancestrales de grupos sociales históricamente excluidos, invisibilizados, marginados por el grupo dominante, como indígenas, negritudes, mujeres y otras nuevas ciudadanías ([Olivar, 2020](#)). Esta perspectiva reconoce la naturaleza diversa del mundo, por lo cual favorece el que se escuchen otras voces, distintas maneras de resolver los problemas de la cotidianidad, retomar la relación con la naturaleza, la sociedad y la humanidad desde el respeto, la valoración y la interdependencia; rescatando y colaborando con la pervivencia de los legados ancestrales de las comunidades originarias y su sabiduría, expresados a través de sus costumbres, tradiciones, ritos y prácticas culturales, lo que conlleva al fortalecimiento del buen vivir o “Sumak Kawsay” ([De Sousa, 2011b](#)).

En tal sentido, se hace inaceptable asumir la universalidad del conocimiento y se requiere que los pueblos hasta ahora subalternizados, oprimidos e invisibilizados, alcen sus voces y hagan visibles sus aportes, experiencias y productos intelectuales que han sido negados e invisibilizados como conocimientos. Es decir, esas epistemologías “otras” deben surgir de los pueblos históricamente excluidos, derivarse de esas experiencias de exclusión y despojamiento, convertirse en una respuesta ante la pretensión hegemónica occidental sobre el conocimiento. Se trata de transitar hacia el espacio en el cual esa visión occidental sea una más de las múltiples maneras de acercarse a la diversidad del mundo, sin pretensiones universales de alguna forma particular de generar conocimiento; sino desde la aceptación de los pluriversos.

Según [Martínez \(2022\)](#), desde una visión crítica se puede señalar que las políticas educativas en Latinoamérica responden a una orientación conservadora, homogeneizante y excluyente, que promueve los prejuicios hacia las comunidades originarias, sin embargo, su impacto puede ser minimizado desde un proceso decolonial del ser y saber que potencie la autogestión y el empoderamiento. En este escenario, la educación es el medio y proceso que requiere con urgencia ser transformado desde una visión socio histórica, porque es el espacio de encuentro de los legados ancestrales y las prácticas modernas con rasgos de una colonialidad cultural, ideológica e inmaterial, que permea a las comunidades originarias.

En este marco, la decolonización del saber en Latinoamérica a partir de los conocimientos subalternos, excluidos, divergentes e insurgentes ha tenido un impacto positivo en la consolidación de unas epistemologías del sur. Estas experiencias se han llevado a cabo desde los centros escolares, generando así experiencias pedagógicas que fomentan las propuestas alternativas del Buen Vivir y del Vivir Bien. Como sostiene [Piedrahita \(2020\)](#),

estas propuestas han sido fundamentales para cuestionar y transformar los principios de las pedagogías modernas.

Basándonos en lo expuesto anteriormente, surge la siguiente interrogante investigativa: ¿cuáles son los criterios que los investigadores y teóricos de esta corriente de pensamiento decolonial utilizan para fundamentar sus propuestas y lograr que la epistemología decolonial sea una vía que transforme los principios de las pedagogías modernas hacia el desarrollo de pedagogías propias? El objetivo de este artículo es comprender el enfoque epistemológico decolonial como un medio para desarrollar pedagogías propias, a través del análisis y confrontación de las dinámicas implícitas en las pedagogías modernas.

### Método

Para dar respuesta al objetivo de la investigación se decidió hacer uso de la metodología documental y la hermenéutica interpretativa para comprender cómo es concebido el enfoque epistemológico decolonial como una vía para desarrollar pedagogías propias a través de la confrontación de las dinámicas implícitas en las pedagogías modernas. En este sentido, se recurrió a la consulta de materiales producidos por la comunidad científica, a su análisis e interpretación hasta llegar a una comprensión de las inquietudes colectivas que dirigen la atención hacia la decolonización epistemológica como proceso que impulsa la gestación de pedagogías propias, “casa adentro”, alternativas, emergentes o pedagogías “otras”, las cuales son construidas al interior de contextos socio antropológicos culturales específicos, caracterizados por dinámicas propias, distantes de las opciones coloniales, las cuales impregnan las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas según los requerimientos de los actores sociales y las comunidades que habitan los espacios contextuales.

Para explorar diversas perspectivas consideradas por la comunidad científica y llegar a una comprensión del proceso, el recurso de la metodología documental es sustantivo, tal como lo plantean [Reyes y Carmona \(2020\)](#), y [Matos \(2020\)](#), se asume como proceso científico tecnológico que consiste en recolectar, seleccionar, organizar, analizar, interpretar y comprender información socializada en documentos y registros audiovisuales, los cuales provienen de diferentes fuentes clasificadas como primarias o secundarias. Las fuentes primarias de información son publicaciones y producciones cuya auditoría corresponde a los autores originarios que en su momento histórico social gestaron, construyeron y socializaron las teorías, los hallazgos, o modelos devenidos de sus inquietudes en las diferentes áreas del saber. Las fuentes secundarias incluyen las producciones elaboradas a partir de las fuentes primarias socializadas en libros, revistas, periódicos, fuentes audiovisuales, fotografías, infografías, páginas web, mapas, ilustraciones, medios electrónicos, *CD Room*, base de datos, entre otros formatos. [Fals Borda \(2009a\)](#) consideró que la investigación documental es de vital importancia, ya que se trata de una indagación legítima de hechos y evidencias sobre la realidad con el objetivo de recuperar la historia que ha sido olvidada o censurada. En su opinión, la investigación documental implica la interpretación de los datos encontrados en el marco de un contexto histórico y cultural.

Desde esta mirada, se justifica la combinación de la metodología documental y la hermenéutica concebida desde la perspectiva de [Heidegger \(2003\)](#), citado por [López \(2021\)](#),

quien sostuvo que el ser humano es esencialmente un ser interpretativo, ya que la esencia misma de la realidad humana es la interpretación. En este sentido, cualquier intento cognitivo para desarrollar conocimiento implica necesariamente un acto de interpretación que se forma a través de las múltiples interpretaciones que los investigadores tienen del mundo. Interpretar es existir, es estar presente, y es ser coherente con la naturaleza humana. Sin embargo, para este teórico, la verdad pura no existe, ya que emana de la relación que los sujetos tienen con su mundo vivido, y los productos textuales escritos están inextricablemente vinculados a un contexto histórico-social que los moldea, sin la conciencia activa del sujeto.

En sintonía con esta idea, [Gadamer \(1995\)](#) sostiene que no se puede obtener un conocimiento objetivo del significado de un texto o cualquier otra expresión viva, debido a que somos seres históricos que estamos inevitablemente influenciados por nuestra condición. Esto implica que cada individuo tiene su propia manera de ver y entender la vida, influenciada por su lengua materna, sus valores, las normas socio-históricas, antropológicas y culturales, su estilo de pensamiento y su forma de vida. En este sentido, la interpretación implica una fusión de horizontes, una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano ([Martínez, 2017](#)).

[López \(2021\)](#) quién comenta a [Heidegger \(2003\)](#), expresa que existen concepciones pre teoréticas (historias socio antropológicas culturales impregnadas de valores), las cuales se manifiestan en el presente, en lo que el autor llamó *Dasein*, en el estar en el mundo presente con los otros en un tiempo presente. Estas concepciones es posible llevarlas a la superficie, trabajar con ellas, según [Gadamer \(1995\)](#) a través del lenguaje socialmente compartido como simbología comunicativa; insiste el teórico que la palabra, es dicente, por lo cual para abordar datos desde el lenguaje es necesario pensar fenomenológicamente para interpretar y comprender los significados y sentidos emergentes en los mismos ya que allí emerge la ciencia de lo que se desea socializar. En esta sintonía, según [Gadamer \(1995\)](#) la filosofía hermenéutica confluye en la articulación entre un intérprete y un texto relacionados a través de los significados que los sujetos construyen, es decir, desde sus marcos de referencia, los cuales informan sobre cómo es su relación con lo expresado desde el lenguaje y el proceso de comprender utilizando procesos lingüísticos.

### **Visibilizar lo emergente**

Para hacer visible el producto de las reflexiones emergentes expresadas como categorías teóricas se recurrió a varias técnicas como, la revisión de 70 producciones escritas en formatos de libros, artículos e-book y así como también información hallada en páginas web; se acudió a las técnicas de religaje, la imputación, la ilación y el círculo hermenéutico.

### **La revisión documental**

[Fals Borda \(2009b\)](#) lo define como la búsqueda legítima de hechos y evidencia sobre la realidad para rescatar la historia olvidada, prohibida o poco evidenciada. El auto sostiene que, a través de las técnicas sustantivas de imputación e ilación se logra reconstruir información sobre las concepciones de los autores de fuentes primarias en las cuales se evidencian las posiciones y enfoques políticos sociales, los modelos, las tendencias, los fundamentos legales, los lineamientos, las concepciones del mundo y de la historia, importantes para el autor que las socializa.

La imputación y la ilación se utilizaron para reconstruir información sobre la colonialidad, epistemología decolonial y pedagogías modernas. El objetivo medular de la indagación en el texto a través de las técnicas de imputación y de ilación según [Fuster \(2019\)](#), es la producción de un metatexto, en el cual se presenta la información comprendida, y con ella se reconstruye la trama investigativa del objeto o fenómeno de estudio.

Utilizar la dialogicidad con el texto y los metatextos, implica integrar ideas coincidentes y disidentes que no pueden existir de manera separada porque se complementa porque son una misma esencia de cualquier fenómeno particular ([Morín, 2015](#)). En correspondencia con esta visión emerge la idea del religaje propuesta por [González \(2017\)](#) como una estrategia y una técnica para integrar saberes desde los puntos de coincidencia y desde la diferencia, lo cual permite identificar diferentes niveles incluidos en una misma forma de ver las cosas y promover la emergencia de nuevas concepciones a partir de la bifurcación que ocurre en las concepciones originales al momento de ser integradas con otras perspectivas, para el teórico el religaje enriquece las maneras de conocer.

Desde la perspectiva de [González \(2019\)](#) el religaje se vincula con el pensamiento complejo que invita a unir, separar o generar conocimientos, tomando en cuenta las contradicciones que puedan estar presentes en diversos paradigmas, enfoques o puntos de vista. La técnica es clave para comprender la construcción de procesos teórico-prácticos con intenciones investigativas generativas y para proponer transformaciones con fines emancipatorios decoloniales. Para [Oliveira y Candau \(2010\)](#); [Soto \(2017\)](#); y [González \(2018\)](#); el fin último del religaje es educar para lo cual se asume la propuesta de [Nicolescu \(2006\)](#) de la acción del tercero incluido, a través del cual se comprende lo desestimado, omitido o invisibilizado.

Aunado a la perspectiva dialógica, la revisión documental, la ilación, la imputación y el religaje se encuentra según [Barraza \(2018\)](#), [Matos \(2020\)](#) y [Peña \(2022\)](#), el análisis del discurso como técnica sustantiva cuyo objetivo es analizar la importancia y el significado contextual de los mensajes que engloban las configuraciones subjetivas descritas por las personas en los textos. Para desarrollarlo se utiliza la información textual y audiovisual que se recoge, estos contenidos se trasladan a registros en los cual se procede a asignar alguna categoría emergente, estas últimas surgen del discurso expuesto en los textos tal como lo aportó [Gadamer \(1995\)](#).

### **Tipo de elegibilidad**

Los aspectos que dan sistematicidad al procedimiento describen como: a) Criterios de elegibilidad: para esta revisión sistemática se tienen en cuenta el ítem 2 de las directrices PRISMA; los estudios son de tipo analítico, de diseño fenomenológicos, investigación acción y etnográficos; b) Fuentes de información: se realiza una búsqueda sistematizada de la literatura en las bases de datos Redalyc, Scielo, Sciencie Direct; c) Palabras clave: las palabras claves que se revisan en términos Decolonial and pedagogías, utilizando los filtros: tipos de artículos, rango de tiempo de las publicaciones y estudios en humanos. ([Ortiz et al., 2024](#))

Esta sistematización está marcada por la definición de unas estrategias de búsqueda. Los operadores Booleanos que se utilizarán en esta revisión sistemática son AND, OR, las

cuales se combinarán con los términos Decolonial and pedagogías para realizar posibles ecuaciones de búsqueda en idioma inglés y español (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
Estrategias de búsqueda

- 
1. (Enfoque epistemológico decolonial OR epistemología decolonial) AND (pedagogías modernas OR pedagogías propias) AND pensamiento decolonial
  2. (Decolonial epistemology OR decolonial) AND (modern pedagogies OR indigenous pedagogies)
  3. epistemología decolonial AND pedagogías modernas AND pedagogías propias OR Enfoque decolonial
- 

### **Inclusión y exclusión sistemática**

Para la selección de los artículos se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión para hacer la búsqueda más específica en el tema.

#### ***Criterios de inclusión***

Artículos publicados entre enero de 2013 hasta diciembre de 2023.

Artículos sobre Epistemologías decoloniales.

Artículos sobre Pedagogías modernas.

Artículos de texto completo en idioma español e inglés.

Meta-análisis.

#### ***Subcategorías de análisis***

Lo decolonial como cosmovisión del mundo

Regeneración de la diversidad

Tránsito hacia unas pedagogías

Ontología de prácticas pedagógicas decoloniales

#### ***Criterios de exclusión***

Estudios que no sean de educación.

Protocolos de investigación.

Artículos que no se encuentren en texto completo.

### **Fundamentación de las técnicas de recolección y análisis**

***Revisión sistemática de la literatura:*** la revisión sistemática forma parte de la investigación secundaria, la cual parte del estudio de las pruebas disponibles sobre una determinada intervención, con el objeto de responder a cuestiones concretas, siguiendo una metodología explícita y rigurosa. La revisión sistemática se ha convertido así en un diseño de investigación en sí misma en el que las unidades de estudio, en lugar de pacientes o unidades administrativas, son los trabajos originales que se revisan (Ortiz et al., 2024).

**Análisis semántico:** es un método que permite identificar, organizar, analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida y así inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. Además, el análisis temático ofrece un proceso exhaustivo para identificar numerosas referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos y opiniones de los participantes y compararlos con los datos que han sido guardados en diferentes situaciones o momentos durante la investigación.

**Unidades observables:** están clasificadas como productos de investigación en tres bases de datos: REDALYC /SCIENCE DIRECT / SCIELO. Como criterio de elegibilidad se utiliza la matriz primaria de datos descrita en la tabla 2.

**Tabla 2**  
Matriz primaria de datos

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Total de artículos	Filtros	Criterios de inclusión y exclusión	Total de artículos para crítica (PRISMA)	Total de artículos en alienación categorial
---------------	----------------------	--------------------	---------	------------------------------------	--	---

*Nota.* Listas Guía de Comprobación de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA.

### Legitimar la producción emergente

Los criterios de rigor científico para generar confianza se basan en la credibilidad y legitimación del conocimiento a partir de la triangulación. Según [Martínez \(2017\)](#), la triangulación consiste en comparar diversos puntos de vista aportados por más de tres fuentes de información. Esto implica utilizar diferentes tipos de actores, momentos y tiempos, así como también diversas fuentes de información entre otros aspectos. La triangulación permite transformar la información en conocimiento válido y confiable. Este enfoque se ha desarrollado en correspondencia con el uso de diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación desde la visión de los múltiples actores que desplegaron sus construcciones teóricas en diferentes momentos históricos, con textos, considerando diferentes métodos, técnicas e instrumentos y vinculados a diferentes corrientes ideológicas ([Correa et. al., 2020](#)).

En el proceso de construir una nueva visión teórica emergente se garantizó la cientificidad acudiendo a la subjetividad y a la intersubjetividad como criterios esenciales para evaluar la pertinencia y el carácter científico, admitiendo la necesidad de contextualizar en todo momento el objeto estudiado y su interacción con otros objetos de la realidad polifónica, es decir, desde la interobjetividad.

### Resultados

Al usar las ecuaciones de búsqueda en el total de artículos encontrados y someterlo a las condiciones de inclusión y exclusión para el procesamiento de la información se encontró un contenido residual de 49 artículos, esto representa una delimitación consistente que

permite tener una mayor precisión en el procesamiento y análisis de los datos. Una vez se tuvieron los valores residuales se procedió a leer los resúmenes de los artículos para identificar los artículos que se ajustaban a las condiciones de las categorías (Ver tabla 3). Una vez orientada la revisión se obtuvo un total de 9 artículos para la revisión y el análisis final.

**Tabla 3**

Matriz de primaria de datos.

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Total de artículos	Filtros	Criterios de inclusión y exclusión	Total de artículos para crítica (PRISMA)	Total de artículos en alienación categorial
REDALYC /SCIENCE DIRECT/ SCIELO	(Enfoque epistemológico decolonial OR epistemología decolonial) AND (pedagogías modernas OR pedagogías propias) AND pensamiento decolonial	157	Artículos publicados entre enero de 2013 hasta diciembre de 2023.	<b>Inclusión:</b> Artículos publicados entre enero de 2018 hasta diciembre de 2023. Artículos sobre Epistemologías decoloniales Artículos sobre Pedagogías modernas. Artículos de texto completo en idioma español e inglés. Meta-análisis. <b>Exclusión:</b> Estudios que no sean de educación. Protocolos de investigación. Artículos que no se encuentren en texto completo.	95	70

En primer lugar, se explora la noción de lo decolonial como una cosmovisión del mundo. Este enfoque busca cuestionar y dismantelar las estructuras de poder y conocimiento coloniales que han dominado y oprimido a las comunidades indígenas y marginadas. Se examinan las diversas teorías y perspectivas decoloniales que desafían el eurocentrismo y promueven la valorización de conocimientos y prácticas locales. Luego, se aborda la regeneración de la diversidad como un componente esencial de las pedagogías decoloniales. Se argumenta que es fundamental reconocer y valorar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género, y promover el diálogo intercultural y el respeto mutuo. Se exploran diferentes estrategias y enfoques pedagógicos que fomentan la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes, sin importar su origen o identidad. Posteriormente, se examina el tránsito hacia unas pedagogías decoloniales. Esto implica repensar y transformar las estructuras educativas y los enfoques pedagógicos que perpetúan la opresión y la desigualdad. Se presentan experiencias y casos de estudio que ilustran cómo se pueden desarrollar pedagogías críticas, participativas y liberadoras que empoderen a los estudiantes y fomenten la conciencia social y política. Por último, se explora la ontología de prácticas pedagógicas decoloniales. Se indaga en las formas en que las prácticas pedagógicas pueden ser reconceptualizadas desde una perspectiva decolonial, teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones y epistemologías. Se examinan las prácticas pedagógicas indígenas y se plantea cómo estas pueden ser integradas y valoradas en los sistemas educativos contemporáneos.

### **Lo decolonial como opción otra para interpretar el mundo**

A partir del análisis de los documentos filtrados desde la crítica PRISMA se sustenta que al transitar desde una realidad socio cultural permeada por la colonialidad como mecanismo de dominación de occidente sobre los pueblos de América Latina hacia una epistemología decolonial, se requiere de un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, es decir, supone el cuestionar los parámetros, contenidos y principios de las orientaciones epistémicas configuradas como enfoques o modelos consustanciados con un sesgo hegemónico que privilegia la abstracción, la desincorporación y deslocalización del conocimiento, que se basan en una perspectiva noreurocentrista que enfatizan sobre la existencia de una única manera de interpretar, de conocer y posicionarse en el mundo (Collado, 2016). El mecanismo utilizado por esta perspectiva ha sido la naturalización de jerarquías y la promoción de diferencias que validan los saberes occidentales y deslegitiman otros porque no cumplen con los criterios del conocimiento científico moderno (García, 2016; Martínez et al., 2020; Leyton y Slachevsky, 2021).

Desde la visión de Ortiz (2019) existe un entramado entre la colonialidad del poder, del saber y del ser, tejido desde el lenguaje, por lo tanto, se requiere desaprender, deconstruir las concepciones ligadas a la colonialidad, urge hacernos de una nueva gramática como producto del hacer decolonial en/desde/por/para nuestro vivir comunal, así como desprenderse de la epistemología moderna noreurocéntrica, porque desvaloriza, ignora, niega, excluye e invisibiliza saberes propios establecidos en/desde/por/para, además, con su retórica esta corriente epistemológica oculta su lógica dirigida a la colonialidad epistémica, epistemológica y metodológica (Ortiz, 2019).

Según Mignolo y Walsh (2002); Andrade (2020); y Ocaña (2022), el engaño del discurso moderno es haber convencido a la población de que el conocimiento es desincorporado y

deslocalizado, de que todas las regiones del planeta deben subsumirse a la epistemología de la modernidad. Como ya se ha indicado, permanecer en este paradigma epistemológico ha generado asimetrías, desigualdades, la invisibilidad, la exclusión y la negación de que los conocimientos de los pueblos originarios sean asumidos como tales, por lo tanto, existe la imperiosa necesidad de movilizarse, de transitar una vía para la generación de conocimientos en la cual se valore la diversidad y se legitimen los conocimientos de estos pueblos, asumiendo la visión occidental como una visión más para interpretar el mundo, ese que es diverso y del cual formamos parte.

En tal sentido, [Quijano \(2000, 2014\)](#); [Benzi \(2020\)](#); y [Romero \(2022\)](#) señalan que se puede comprender la experiencia colonial a través de cuatro acciones: en primera instancia se hizo la clasificación y reclasificación cultural y racial de la población del planeta; en segundo lugar, se estableció una estructura institucional que articuló esas clasificaciones; luego, se definieron los espacios en donde se ejecutan estos fines; y por último, se instauró una perspectiva epistemológica a través de la cual se articuló la nueva matriz del poder canalizando la forma de generar conocimiento, convirtiéndose en un mecanismo para garantizar que la colonialidad permee cada ámbito de existencia social desde una visión de opresión y control. En el contexto de esta investigación el interés se centra en compartir los fundamentos, conceptos y contenidos de las epistemologías decoloniales como una opción para transitar hacia una educación emancipadora lejos del sesgo de dominación y control ejercido por la epistemología colonial.

### **Epistemologías decoloniales: opciones para generar conocimientos desde la valoración de la diversidad**

La revisión documental realizada permite señalar que las epistemologías decoloniales se pueden entender como formas de conocimiento que por un lado se orientan a aclarar la naturaleza e implicaciones de la colonialidad y por el otro, a promover o encontrar soluciones para superar la dinámica colonial; [Collado \(2016\)](#); [Ortiz et al., \(2018\)](#); y [Dulci y Malheiros \(2021\)](#), afirman que las epistemologías del sur se sustentan en tres proposiciones: aprender que existe el Sur; aprender a ir al Sur y aprender del/con el Sur. En este sentido, [Herrera \(2018\)](#) coloca en el ámbito académico el concepto de “paradigma otro” haciendo referencia a la pluralidad de formas críticas de pensamiento analítico utilizado para configurar proyectos futuros que se derivan de las experiencias impuestas por la colonialidad; se parte de las experiencias de dominación colonial colocadas bajo la lupa, analizadas desde una perspectiva crítica para transformarlas. Es decir, el “paradigma otro” es el pensamiento crítico y utópico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la colonialidad les negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro.

El “paradigma otro” se concibe de tal manera que la multi-referencialidad y la diversidad en la unidad del conocimiento transdisciplinar son esenciales. Se caracteriza por ser contextual, particular y situado, lo que le confiere a la vertiente epistemológica del sur una naturaleza de rizoma. Esta naturaleza se construye a partir de la diversidad de historias locales y experiencias coloniales, las cuales se transforman en crítica epistémica en distintos espacios y momentos temporales ([Mignolo, 2015](#)). En tal sentido, la colonialidad imperante genera la emergencia del desenganche a partir de la decolonialidad política y epistémica, la producción de conocimientos decoloniales que conlleven a la construcción de sociedades

democráticas, equitativas y justas. Es importante recuperar la humanidad robada a los pueblos por occidente, lugares catalogados de no-pensamiento deben liberarse del histórico proceso de occidentalización pues son poseedores de un valioso acervo de tradiciones, mitos, religiones, folclor.

Otro autor que ha contribuido con el desarrollo del enfoque epistemológico decolonial es [De Sousa Santos \(2023\)](#) quien ha aportado lo que se ha denominado las Epistemologías del Sur, entendidas como una corriente teórica fundamentada en una disputa con la epistemología moderna, se enfoca en hacer un diagnóstico crítico del presente con la intención de formular y legitimar alternativas para construir una sociedad más justa. Estas epistemologías reclaman nuevas maneras de producción y valoración de conocimientos lejos de las lógicas noreurocéntricas.

Según [De Sousa \(2010\)](#) y [Santos \(2021\)](#), el cambio social implica la decolonización desde una perspectiva del sur, lo cual implica la inclusión de conceptos como la justicia social, la igualdad, la libertad, el reconocimiento de la diferencia, la justicia cognitiva (ecología de saberes) y la justicia histórica (lucha contra el colonialismo interno y externo). Estos elementos son fundamentales para la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Por otro lado, [De Sousa \(2019\)](#) plantea que el pensamiento occidental moderno se basa en un sistema de distinciones visibles y no visibles, siendo las invisibles la base de las visibles. Esta división crea una línea radical que divide la realidad en dos reinos: "el reino de este lado de la línea" y "el reino del otro lado de la línea". En este sentido, lo que se encuentra al otro lado de la línea es considerado inexistente y carece de comprensión. Esta perspectiva establece a la metrópoli como la única fuente válida de conocimiento, relegando el otro lado al reino de la ignorancia.

Como resultado, esta línea "abisal" trazada entre las sociedades implica que los saberes que se encuentran al otro lado de la misma son activamente producidos como no existentes por los saberes de la Epistemología del Norte, lo cual genera ausencias en términos de conocimiento y comprensión. Este proceso contribuye a perpetuar la dominación y la desigualdad en las sociedades.

Desde la perspectiva argumentativa de [Arellano \(2022\)](#), una vez trazada esa línea abisal se configura como un "epistemicidio" porque contribuye con la exclusión y destrucción de los saberes que permanecen del otro lado de la línea y que no cumplen con los criterios de la visión hegemónica de lo que es el conocimiento científico. Desde la perspectiva del autor, históricamente ese "epistemicidio" se configuró provocando que las sociedades colonizadas fueron incapaces de representar el mundo como propio y en sus propios términos, produciéndose un efecto ontológico en tanto se decide entre la existencia o no, de mundos. Esa diferencia ontológica en el universo moderno occidental ha derivado en una separación entre una humanidad (el hombre blanco, adulto, europeo...) y diversas subhumanidades, es decir, un mundo que niega otros mundos.

De acuerdo con [De Sousa \(2010\)](#), la sociología de las ausencias busca evidenciar que lo que no existe es activamente producido como no existente, lo cual implica que se genera una alternativa creíble a lo que existe. Esta perspectiva no es posible de abordar desde las ciencias sociales convencionales. En la racionalidad occidental, se identifican cinco formas sociales de no existencia o ausencias. La primera es una monocultura del saber y del rigor

del saber, en la cual solo se considera válido y riguroso el conocimiento científico, desvalorizando otros saberes como ignorantes. Seguido de esto, está una monocultura del tiempo lineal, en la cual se sostiene la idea de que la historia tiene un sentido y una dirección, y que los países desarrollados siempre van adelante, generando la idea de lo residual en los países en vías de desarrollo.

Para abordar el desafío de superar las cinco monoculturas, [De Sousa \(2019\)](#) propone la implementación de cinco ecologías diferentes. Primero, sugiere la ecología de saberes, que busca combinar el conocimiento científico con el conocimiento popular, indígena y campesino. Seguidamente, propone la ecología de las temporalidades, reconociendo que, aunque el tiempo es lineal, existen otros tiempos que deben ser considerados, como la presencia y relevancia de los antepasados en diferentes culturas. Luego, viene la ecología del reconocimiento, que busca descolonizar nuestras mentes para poder identificar y valorar lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. La cuarta ecología es la de las transversalidades, que busca articular en nuestros proyectos las dimensiones locales, nacionales y globales. Por último, se encuentra la ecología de las productividades, que pesquiza el recuperar y valorar los sistemas alternativos de producción, las organizaciones económicas populares, las cooperativas obreras, las empresas autogestionadas y la economía solidaria.

En resumen, la sociología de las ausencias amplía el presente estableciendo conexiones entre la realidad existente y lo que le ha sido negado por la razón eurocéntrica dominante. Por otro lado, la sociología de las emergencias amplía el presente con las perspectivas y posibilidades futuras. Es un futuro concreto, siempre incierto y en peligro, que requiere de una praxis enfocada en el cuidado.

### **Lo posible: transitar a partir de unas epistemologías decoloniales hacia unas pedagogías “otras”**

El enfoque epistemológico decolonial constituye un campo fecundo para introducir cambios en las prácticas de enseñanza convencionales o las pedagogías modernas las cuales se caracterizan por estructuras escolares repetitivas, conocimientos descontextualizados, ajenos a la realidad de los estudiantes, con una visión homogeneizante y universalista, lejos de la diversidad, cuyo propósito último es la reproducción del status quo, mantener las históricas relaciones de poder entre una clase hegemónica y el resto de la población. En tal sentido, teniendo como recurso las epistemologías emergentes o también llamadas epistemología del Sur Global se pueden generar métodos innovadores basados en las teorías decoloniales que permiten formas “otras”, diversas, para la producción de conocimientos, el desarrollo de proyectos de enseñanza, validando la cosmovisión de los distintos grupos sociales con parámetros que distan de los criterios occidentales, fundamentándose en una comprensión cultural del mundo y la relación entre los sistemas formales e informales de la educación, todo esto tiene cabida en estas epistemologías del Sur ([Argüello y Anctil, 2019](#); [Asprella y Schulz, 2020](#)).

Es inherente a estas epistemologías del Sur el desarrollo de metodologías dialogantes que crean sujetos políticos comprometidos éticamente para dar respuestas a los problemas sociales de estos tiempos con una visión de justicia social ecológica, que incluye el cuidado de la Madre Tierra, trabajar para frenar el cambio climático, luchar contra la hiperindustrialización y preservar la especie humana ([Olivar, 2020](#)); en tal sentido, desde la perspectiva

de Piedrahita (2020) esta decolonialidad epistemológica y la propuesta del Buen Vivir como finalidad de la educación, posibilita el desarrollo de una educación ciudadana, política y moral en los países latinoamericanos; dado que se cultiva la valoración de otras formas de conocer y de producir conocimiento, acompañadas de actitudes de respeto por el pensar diferente, por el pluralismo y la diversidad.

### **Dimensión ontológica de prácticas pedagógicas decoloniales**

Adentrarse en la dimensión ontológica de prácticas pedagógicas decoloniales conlleva según Posada et al. (2017) a identificar y esclarecer las condiciones esenciales que determinan la identidad y la existencia de las cosas, es decir, se trata de describir las características primarias que hacen que las cosas sean lo que son. En tal sentido, en este ámbito reflexivo se asume que estas prácticas pedagógicas decoloniales son de naturaleza compleja ya que como lo afirma Walsh (2017a) es un requisito lograr la decolonización del pensamiento, del ser, del hacer, del saber, para construir una escuela decolonizadora, lo cual hace de este un proceso que puede ser comprendido desde una visión sistémica y compleja.

La ontología sistémica permite comprender cómo aquellos sujetos concretos víctimas de la hegemonía reinante, a partir del proceso de decolonizar el saber pueden movilizarse y decolonizar su ser, hacer y vivir, reconfigurando, realzando, valorando sus formas “otras” de existir y resistir, esto es, resignificando formas otras de producir-se, reproducir-se y desarrollar-se cómo sujetos dentro de una comunidad (Santos, 2022). Se religan y se entretajan los saberes instituidos con los saberes de la familia y la comunidad; como un sistema, construyen y son construidos, en esa danza interminable de diálogos y compartires intersubjetivos, horizontales, no jerárquicos; aprendiendo con cada intercambio a valorarse y hacer-se visible, eliminando de su existencia esa línea abisal creada por las epistemologías del norte global. En su recorrido socioantropológico cultural los sujetos construyen significados y sentidos a partir de vivir/saber, saber/vivir (Maturana y Dávila, 2021); desde la perspectiva de estos autores como seres humanos, nosotros somos en el lenguaje y en la emoción, desde los cuales se configuran estructuras en redes cognitivas, corporales, conocimientos y emociones, a partir de las cuales se le atribuye significado a los fenómenos desde la experiencia con las que cuentan y no desde miradas externas; es así como interesa lo propio, lo local, en palabras de Fals Borda (2009b) lo que es de por aquí, por derecho de consciencia. Desde esta visión las personas pueden reconfigurar constantemente su realidad a partir de nuevas relaciones simbólicas, emocionales, cognitivas e histórico sociales expresadas como seres lenguajeantes (Gadamer, 1995).

## **Discusión y conclusiones**

### **Dimensión epistemológica de prácticas pedagógicas decoloniales**

Las prácticas pedagógicas decoloniales se fundamentan en una epistemología hegemónica, su comprensión permite la transformación de prácticas educativas que reproducen y legitiman la colonialidad del saber; se configuran desde el sentido de entender el currículum y el desarrollo educativo con una visión problematizadora que incurre en una desobediencia epistémica (Jarquín y Diez, 2023). En tal sentido, Rivas et al. (2020) consideran que para desarrollar prácticas pedagógicas decoloniales es imprescindible la decolonización del

discurso pedagógico y del relato hegemónico educativo para confrontar las posiciones de poder desde las cuales han sido elaborados; por lo cual, la decolonización se concreta en un ejercicio, en un hacer, volviendo a escribir la historia, reconfigurando la relación, desde una participación conjunta de sentidos y significados, generando formas “otras” del quehacer pedagógico.

Las epistemologías de estas prácticas pedagógicas decoloniales se presentan como una alternativa para garantizar la inclusión y para desafiar las formas tradicionales de abordaje pedagógico. Sin embargo, existe la necesidad de cuestionar si estas prácticas realmente tienen un impacto significativo en la transformación social y en la liberación de los grupos y colectivos oprimidos (Ortiz et al., 2020; Hernández, 2019). Además, es importante reconocer que la representación del mundo desde las narraciones propias de los grupos oprimidos puede ser un proceso complejo y desafiante, y no está claro hasta qué punto estos enfoques realmente empoderan a estas comunidades y permiten la transformación social deseada (Rivas et al., 2020; De Sousa, 2019).

Las prácticas pedagógicas decoloniales se presentan como una forma de visibilizar a las diversas poblaciones estudiantiles que han sido históricamente invisibilizadas en los contextos educativos. Sin embargo, queda por cuestionar si realmente se logra un cambio efectivo en la inclusión y si estas prácticas abordan las desigualdades estructurales que existen en el sistema educativo (Walsh, 2012; Salcedo y Ortiz, 2017). Además, se debe preguntar si el concepto de “buen vivir” realmente logra abordar las complejidades de la realidad social y cultural, o si se convierte en un mero concepto retórico sin un impacto tangible en la vida de las comunidades (Walsh, 2012).

Si bien es importante propiciar un diálogo que incluya las cosmovisiones de los pueblos originarios, también es necesario cuestionar si esto realmente conduce a una transformación profunda de los sistemas educativos y a una descolonización efectiva. Existe el riesgo de que este enfoque se convierta en una mera cooptación cosmética de las voces y saberes de los pueblos indígenas, sin abordar las estructuras de poder y privilegio que perpetúan la opresión (Mahecha, 2023).

Desde un punto de vista epistemológico, se debe reflexionar críticamente sobre la interculturalidad como un recurso valioso para construir prácticas pedagógicas decoloniales. Existe el peligro de que esta interculturalidad se convierta en una mera celebración superficial de la diversidad, que no aborde las desigualdades y el acceso equitativo a la educación. Además, es importante cuestionar si la promoción de una identidad cultural basada en la convivencia con lo diferente realmente empodera a los grupos oprimidos o si perpetúa una visión esencialista y folklorizada de las culturas (Acevedo, 2022).

### **Pedagogías decoloniales orientadas hacia gnoseologías nuevas**

Las pedagogías decoloniales, también conocidas como pedagogías “otras” o “casa adentro”, requieren una revisión crítica de las visiones educativas, didácticas y gnoseológicas que se utilizan para contextualizarlas. A nivel global, la UNESCO ha establecido parámetros para integrar la diversidad en la educación, bajo la premisa de formar para la igualdad y considerar la diversidad de los pueblos. Sin embargo, es importante cuestionar si estas agendas realmente abordan las desigualdades estructurales y promueven una educación que esté en

sintonía con las realidades socioantropológicas y culturales de los diferentes pueblos (Mignolo, 2016; Walsh, 2017b).

La UNESCO sostiene que abrazar la diversidad implica el encuentro de culturas diferentes, lo cual puede generar conflictos que requieren ser abordados a través de un diálogo horizontal y equitativo. Sin embargo, es fundamental reflexionar críticamente sobre nuestra propia cultura y estar dispuestos a compartir, deconstruir y reconstruir conocimientos y prácticas, y transferirlos a los contextos en los que vivimos. Esta visión implica reconocer la necesidad de cambio y empoderamiento de los diversos pueblos desde sus propias cosmovisiones y legados culturales (UNESCO, 2018).

Educar desde una perspectiva decolonial implica adoptar una nueva forma de concebir la vida y las relaciones, y abrir espacios para nuevas narrativas que reflejen las particularidades sociohistóricas, antropológicas y culturales de cada pueblo. La pedagogía se convierte en un mecanismo para concretar estas visiones, lo cual implica transformar de manera sistémica las ciencias de la educación, el currículo, la pedagogía y las didácticas, para que estén verdaderamente al servicio de los pueblos y sus realidades. Además, esto requiere un cambio gnoseológico profundo en la producción de conocimiento desde la ciencia de la educación, cuestionando los rituales metodológicos, los vicios epistemológicos y los prejuicios ontológicos existentes (Cortés et al., 2020).

Es necesario adoptar una mirada crítica hacia las pedagogías decoloniales y examinar en qué medida realmente desafían y transforman las estructuras educativas y epistemológicas dominantes, y si realmente logran promover una educación que sea justa, equitativa y respetuosa de las diversas culturas y cosmovisiones. Desde esta mirada, la pedagogía se fundamenta desde los espacios biográficos existenciales, configurados a partir de la afectividad, la alteridad, en correspondencia con las formas constitutivas derivadas de las cosmogonías de las personas o sujetos involucrados en los contextos. En relación con estos espacios las pedagogías “otras”, “casa adentro”, o propias, colaboran en la construcción y configuración del mundo desde posiciones políticas, equitativas, emancipadoras y solidarias. Implicaría proyectos educativos institucionales (PEI) o proyectos educativos comunitarios (PEC) dinámicamente cambiantes, orientados a responder las demandas del contexto en función de los espacios geográficos, relieves, códigos sociales e imaginarios (Hmelak et al., 2020). La escuela revestida de una concepción de educación plural epistemológicamente decolonial promueve la coexistencia de diferentes cosmovisiones en diálogos permanentes que viabilizan el reconocimiento de todos (Becerra et al., 2019), enfocada con el propósito de convertir la educación en un ecosistema transformacional, dirigido al cambio y al reconocimiento social, así como también al empoderamiento, al ejercicio de la ciudadanía desde la legitimación de los derechos que le permitan su gobernabilidad, alejada de parámetros rígidos provenientes de instituciones ajenas, que no solo desconocen su dinámica social, sino que la anulan a causa de la ignorancia (Papadopoulos y Bisiri, 2020).

Desde estas nuevas formas de comprender la educación, se plantea una visión del currículum como algo itinerante y complejo, impregnado de conversaciones y visiones. Sin embargo, es necesario cuestionar si esta conceptualización del currículum realmente desafía y rompe con las lógicas gerenciales hegemónicas del eurocentrismo, o si termina reproduciendo las mismas estructuras dominantes (Paraskeva, 2018; Rivas, 2020).

En esta visión, se espera que el docente se vincule con su entorno y enseñe lo que ha vivenciado y conoce, en consonancia con la cosmovisión de sus ancestros y el legado socioantropológico de su comunidad. Sin embargo, es fundamental preguntarse si esta integración de conocimientos realmente se traduce en oportunidades significativas de aprendizaje crítico, político y sociocultural para los estudiantes. Además, es importante cuestionar si la implicación de la familia y la comunidad en la escuela realmente se traduce en un enfoque pedagógico transformador o en la reafirmación de prácticas tradicionales y folklóricas (Fayad, 2022; Salinas y Núñez, 2019).

Para lograr esta transformación, se requiere de docentes comprometidos y dispuestos a formarse y enseñar a sus estudiantes a crear desde la comunidad, integrando los saberes locales con perspectivas científicas y tecnológicas. Sin embargo, es imprescindible cuestionar si estas prácticas educativas realmente fortalecen la identidad cultural de los estudiantes y evitan los sentimientos de vergüenza étnica, o si pueden terminar reforzando estereotipos o visiones reduccionistas de las culturas (Fayad, 2022; Salinas y Núñez, 2019).

Es necesario considerar críticamente cómo estas nuevas propuestas pedagógicas promueven la transformación real de la educación y si son capaces de romper con las estructuras coloniales y hegemónicas existentes. Es importante que la práctica pedagógica se base en un enfoque reflexivo que valore y respete la diversidad en contextos diversos, evitando caer en visiones simplistas o superficiales de la cultura (Mosquera, 2021; Quiñonez, 2021; Ramírez, 2019). En correspondencia con estos planteamientos Walsh (2013) asume la pedagogía decolonial como las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, como metodologías o didácticas emergentes en los contextos de marginalización, subalternización, lucha y resistencia, pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy “otras” de sentir, ser, de estar, pensar, saber, actuar, y vivir-con. Desde esta mirada que integra la educación liberadora, la investigación militante contextualizada, las pedagogías orientadas al contexto, “casa adentro”, “otras”, “propias”, son el terreno fértil para la creación de didácticas a través de las cuales se gesten nuevas formas de conocer, de ser y de transformar, diferentes visiones no psicológicas, para generar ciencia y tecnología a favor de los contextos. Desarrollar esta visión didáctica es una tarea contrahegemónica que invita a transitar desde la visión de multiplicidad de sujetos, a la concepción de un sujeto múltiple, capaz de vivenciar una pedagogía del poder popular, de la unidad en la diversidad, emancipatoria, centrada en una perspectiva ecológica desde la cual todos pueden aportar, obtener y retribuir al contexto (Guelman y Palumbo, 2018).

La gnoseología o creación científica desde una perspectiva decolonial en el ámbito educativo plantea la necesidad de integrar saberes prácticos con el conocimiento existente, desmitificar el pensamiento ancestral y desacralizar los mitos y sitios sagrados. Sin embargo, es importante reflexionar críticamente sobre si esta integración de saberes realmente promueve un encuentro armonioso y coherente de formas de conocimiento y comprensiones del entorno (Walsh, 2013; Mignolo, 2010).

En términos de investigación, se reconoce la diversidad y complejidad de la realidad, con sus éxitos, avances, retrocesos y fracasos. Aunque existen producciones teóricas relevantes y experiencias prácticas alentadoras en América Latina en relación al proceso de decolonizar la educación, todavía falta que estas propuestas permeen los sistemas educativos instituidos de la región (Walsh, 2013; Mignolo, 2010).

Se argumenta que adoptar epistemologías y pedagogías decoloniales puede tener beneficios, como aprender a valorar otras formas de generación de conocimiento y desarrollar actitudes de respeto hacia el pensamiento y la diversidad. Sin embargo, es necesario cuestionarnos si estas propuestas realmente se abren paso en sistemas educativos que siguen siendo predominantemente eurocentrados y no dan cabida a otras epistemologías del sur global como opciones legítimas (Walsh, 2013; Mignolo, 2010).

El proceso decolonial se basa en una educación emancipadora que busca relaciones equitativas y democráticas, rompiendo con patrones jerárquicos de dominación. Se plantea la importancia de reconocer los derechos sociales, económicos y culturales de los grupos históricamente excluidos, y de valorar la cosmovisión y pedagogías propias de estos grupos que enfatizan la interconexión con la Madre Tierra y la diversidad. Sin embargo, es esencial evaluar críticamente si estas propuestas de ruptura realmente se concretan en prácticas educativas que sitúan al estudiante como centro del aprendizaje en su contexto socioantropológico y cultural, o si se quedan en meras declaraciones retóricas (Walsh, 2013; Mignolo, 2010).

Se hace relevante cuestionar críticamente las bases epistemológicas y pedagógicas que sustentan las propuestas decoloniales implica revisar y reconfigurar las ontologías, gnoseologías y praxeologías implícitas en estos enfoques. Además, es necesario analizar si estas propuestas realmente desafían y transforman las pedagogías modernas, y si se traducen en prácticas educativas que promuevan una educación emancipadora, equitativa y consciente de la diversidad (Walsh, 2013; Mignolo, 2010).

## Referencias

- Acevedo, B. (2022). *Prácticas pedagógicas interculturales en contextos afrocolombianos: nuevos significados en las concepciones didácticas*. [Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar, Colombia]. <https://goo.su/Az1SD>
- Andrade, V. M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 131-154. <https://goo.su/Qwmzq9z>
- Añon, V., & Rufer, M. (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, (29), 107-13. <https://goo.su/BpiMOY5>
- Arellano, M. J. S. (2022). Hacia una epistemología decolonial bio céntrica latinoamericana. *Ratio Juris UNAULA*, 17(35), 407-416. <http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/1409>
- Argüello, A., & Anctil A. P. (2019). Presentación. Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinética Revista Electrónica de Educación*, 52. <https://goo.su/PspAg>
- Asprella, E., & Schulz, J. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del sur y pensamiento decolonial: Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (57), 177-196. <https://goo.su/JBtvU>

- Assis, D. (2023). Colonialidad. En M. Rufer (Coord). *La colonialidad y sus nombres: conceptos clave*. CLACSO. Siglo XXI editores. En Memorias Latinoamericanas. <https://goo.su/blUMU>
- Barraza, C. (2018). *Manual para la presentación de referencias bibliográficas de documentos impresos y electrónicos*. <https://goo.su/rykd6>
- Becerra, R., Mayo, S., & Fones, A. (2019). Revitalization of indigenous languages and cultures: critical review of preschool bilingual educational policies in Chile (2007-2016). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1147-1162. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1563584>
- Benzi, D. (2020). Colonialidad del poder e historia global: cuestiones abiertas (Homenaje a Aníbal Quijano). Latinoamérica. *Revista de estudios Latinoamericanos*, (71), 93-121 <http://dx.doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2020.71.57209>
- Carrera, J. (2017). Un recorrido por el concepto (de) colonial. En E. Reitano (Coord.). *Desnudar la mirada eurocéntrica: Categorías en tensión en la historia americana*. EDULP. <https://goo.su/aHoWEPF>
- Collado, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, IX (XVII), 137- 158. <https://goo.su/RHct4Z>
- Correa, C., Molina, M., & González, J. (2020). *Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: perspectivas ecocomunicativas transdisciplinarias*. Universidad Simón Bolívar, Colombia. <https://lc.cx/DH2Mv4>
- Cortés, P., Leite, A. E, Prados, M. E., & González, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, y A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce
- De Sousa-Santos, B. (2011a). Introducción: las epistemologías del sur. In VV. AA. (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). CIBOD. <https://goo.su/NBVD>
- De Sousa-Santos, B. (2011b). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. <https://goo.su/JFFRj>
- De Sousa-Santos, B. (2019). Sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86),16-31. <https://goo.su/vU6qkcK>
- De Sousa Santos, B. (2023). *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Autêntica Editora
- Dulci, T. M. S., & Malheiros, M. R. (2021). Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, 174-193. <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>
- Fals-Borda, O. (2009a). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>

- Fals-Borda, O. (2009b). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores-Clacso. <https://goo.su/FH9fYhp>
- Fayad, J. (2022). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. <https://goo.su/WwhzSt>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://goo.su/l5XTt>
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, S. A.
- García, E. (2021, 17 de agosto). *La colonialidad del ser/poder/saber al interior de las instituciones educativas*. Desde la Orilla, reflexiones sobre estudios culturales. <https://goo.su/IK1P>
- García, L. N. (2016). Geografías de las ausencias. *Praxis educativa*, 20(2), 34-40. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000200004&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000200004&script=sci_abstract&tlng=en)
- González Velasco, J. M. (2017). Religaje educativo como constructo de la Complejidad. *Revista CON-CIENCIA*, 5(2), 55-62.
- González, J. M. (2018). Educación emergente y condición humana hacia un pensamiento del sur Latinoamericano. *Revista CON-CIENCIA*, 6(2), 79-88. [https://lc.cx/t\\_u3V3](https://lc.cx/t_u3V3)
- González, J. M. (2019). El Aula mente social como potencial creativo en la Educación: Enfoque desde el pensamiento complejo. *Educación Superior*, 6(1), 33-38. <https://goo.su/WUSfzC>
- Guelman, A., & Palumbo, M. (coords.,) (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. 1ª ed. El Colectivo. <https://goo.su/jz5Vb>
- Herrera, E. (2018). El espacio, el tiempo y el racismo en las perspectivas decoloniales: apuntes para descolonizar los estudios sobre migración internacional. *Inter disciplina*, 6(16), 167-186. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S244857052018000300167](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244857052018000300167)
- Hernández, O. C. (2019). Propuesta teórico-metodológica decolonial de «lugares otros» para narrar el pasado y configurar una epistemología de frontera. *Revista Cuadernos del Caribe*, 26, 43-52. <https://goo.su/o0Pg>
- Hmelak, M., Lepičnik, J., & Barbareev, K. (2020). Interculturalism from the perspective of pedagogics and integration in preschool with emphasis on cooperation with parents. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1-14. <https://goo.su/Rf1HG>
- Jarquín, M., & Diez, E. J. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 43 (43), 137-157. <https://goo.su/mvFupfL>
- López, M. (2021). *Ambiente escolar. Una visión desde el sentido de la acción pedagógica en la Institución Educativa El Valle*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Libertador, Venezuela]. <https://goo.su/WUQqDB>

- Leyton, D., & Slachevsky, N. (2021). Calidad como límite de la igualdad en educación. Naturalización de la desigualdad en la elite programática de centro-izquierda en Chile (Quality as the Limit of Education Equality. Naturalization of Inequality in the Programmatic Center-Left Elite in Chile). *Revista Izquierdas*, 50.  
<https://eprints.gla.ac.uk/272752/>
- Mahecha, A. M. (2023). Aproximación al estado del arte Emergencia de la Pedagogía Decolonial. *Educación en Contexto*, IX(17). <https://goo.su/rS5DjPJ>
- Martínez, M. (2017). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. A. (2022). Decolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Martínez, S. M., Martín, M. E., Garino, M. D., Giampaolletti, N. Y., & Pol, M. A. (2020). *Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas*.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146277>
- Matos, A. (2020). *Investigación bibliográfica: definición, tipos, técnicas*.  
<https://goo.su/up1U>
- Maturana, H., & Dávila, X. (2021). *Habitar en lo Humano*. Editorial Paidós.  
<https://pladlibroscl0>
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, 17-44. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. CIDOB.
- Mignolo, W. (2016). Desobediencia Epistémica (II). Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Revista de Estudios Críticos*. 1(1), 8-42.  
<https://es.scribd.com/doc/121101959/Desobediencia-Epistemica-II-Pensamiento-Independiente-y-Libertad-De-Colonial-Walter-Mignolo>
- Molano, E. Y., & Blanco-Álvarez, H. (2023). Herramienta analítica decolonial para el estudio de las políticas de educación indígena y matemática. *Estudios Políticos*, (66), 152-175.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672023000100152&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672023000100152&script=sci_arttext)
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Editorial Paidós.  
<https://goo.su/zoVfrr>
- Mosquera, M., S. (2021). Historia, cine racista y supremacista en el nacimiento de una nación. *Artificios. Revista Colombiana de Estudiantes de Historia*. 18(2), 75-100.  
<https://goo.su/gbuJm>

- Nicolescu, B. (2006). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Editions du Rocher.  
<https://www.ceuarkos.edu.mx/wp-content/uploads/2019/10/manifiesto.pdf>
- Ocaña, A. O. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98).  
<https://www.redalyc.org/journal/279/27971621013/27971621013.pdf>
- Olivar, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 41(88), 139-162. <https://doi.org/10.28928/ri/882020/aot1/olivarrojasa>
- Oliveira, L. F. D., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, 26(01), 15-40.  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract)
- Ortega, M. F., Hernández, J. S., & Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596009.pdf>
- Ortiz, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 88-112. <https://goo.su/Dzuw>
- Ortiz, A., Arias, M. I., & Pedroso, Z. (2020). *Altersofía, feminismo y hacer de colonial*. Ediciones Dauro. <https://goo.su/jaUKCR>
- Ortiz, A. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://acortar.link/eLZr8M>
- Ortiz, A., Arias, M., Esther., & Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9iFfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Enfoque+epistemol%C3%B3gico+decolonial+&ots=K5vlnCtVdb&sig=uea1RHn2wzxl42ILrhUC3xWRSo>
- Ortiz, M., Soto-Varela, R., & Berrocal, L. (2024). From Digital Divide to Digital Inclusion in Colombia: A Systematic Literature Review of Strategies from Education. In: L. Tomczyk , F. D. Guillén-Gámez, J. Ruiz-Palmero, A. Habibi. (Eds) *From Digital Divide to Digital Inclusion*. (pp. 123-147) Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4_6)
- Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 87-105. <https://goo.su/f6DI>
- Paraskeva, J. M. (2019). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social*, 3, 157-174. <https://goo.su/g5juH>
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3). <https://goo.su/xqnm>

- Posada, J. G., Díaz, P. F., & Jaramillo, D. F. (2017). La construcción de la realidad social de John Searle, una ontología social sin imágenes. *Anagramas*, 15(30), 183-197. <https://goo.su/FsE94>
- Piedrahita, J. A. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193044>
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2), 73-90. <https://goo.su/4Y4zf1>
- Quijano, A. (2014). Bien vivir, entre el desarrollo y la decolonialidad del saber. *Revista VIENTO SUR*, 46-57. <https://goo.su/dHkG>
- Quiñonez, A. (2021). *El dialogo de saberes tradicionales como estrategia pedagógica en los procesos formativos interculturales, en estudiantes indígenas y campesinos de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede "Los Senderos" De básica primaria*. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/41209/jquinonesa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ramírez, N. L. M. (2019). Interculturalidad y enseñanza de las ciencias, una oportunidad para aprender en relación dialógica con el otro. *Revista Lumen Gentium*, 3(1), 99-110. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/LumGent/article/download/328/175>
- Reyes, L., & Carmona A. F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. <https://acortar.link/IZrads>
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes. Revista de Educación de la universidad de Málaga*. 1(3), 46-62. <https://goo.su/3szxQQQ>
- Rodríguez, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, 53(4), 705-719. <https://goo.su/1LL5z3>
- Romero, A. (2022). Aníbal Quijano: el giro epistémico hacia la colonialidad del poder. *Revista Tramas y Redes. Revista del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. 2. <https://www.clacso.org/anibal-quijsano/>
- Salcedo, M., & Ortiz, A. L. (2017). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Zona Próxima*, (26), 99-113. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10180>
- Salinas, S. C., & Núñez, J. M. J. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/821/821>
- Santos, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/ Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-12 <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>

- Soto, V. (2017). El concepto de Matriz de Pensamiento: una propuesta epistemológica decolonial para el escenario actual latinoamericano. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (57), 21-40.  
[http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S139012492017000300021](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S139012492017000300021)
- Unesco. (2018). *ICT competency framework for teachers*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- Walsh. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.  
<https://abyayala.org.ec/producto/interculturalidad-critica-y-decolonialidad-pdf/>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya Yala.  
<https://goo.su/C9cb0u9>
- Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensantes. En Borsari, M. E. i., & Quintero, P. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 47-78). Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue). <https://goo.su/oci43Of>
- Walsh, C. (2017a). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir*. Colombia Edición Abril Trigo.  
<https://lc.cx/jz75qX>
- Walsh, C. (2017b). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya Yala.  
<https://goo.su/doQrzB>