

ENSAYO

Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas

Decolonial Pedagogies: Contributions to Contemporary Pedagogical Practices


Ana Maria Ramírez-Correa¹ 

¹Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología - UMECIT, Panamá, Panamá, email: anaramirez.est@umecit.edu.pa

 **Recibido:** Enero 31, 2024

 **Aceptado:** Enero 21, 2026

 **Publicado:** Mayo 29, 2026

 **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.514

RESUMEN

En la escuela contemporánea existe una necesidad urgente de impulsar pedagogías decoloniales capaces de cuestionar y ofrecer alternativas a ciertas prácticas aun ancladas en modelos coloniales, rígidos e inflexibles. El objetivo del presente ensayo fue resaltar la importancia de las pedagogías decoloniales en las prácticas educativas de la actualidad. El presente ensayo se enmarcó bajo el método inductivo en el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, y con un diseño narrativo de tópicos, lo que permitió una aproximación reflexiva y comprensiva al fenómeno educativo desde múltiples perspectivas críticas. En este marco analítico se destaca el aporte de Walsh, quien concibe las pedagogías decoloniales como prácticas orientadas a abrir la educación a la pluralidad de saberes, lenguajes y formas de aprendizaje, favoreciendo relaciones educativas basadas en el respeto, la interculturalidad crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, se incorpora la categoría del “buen vivir” como horizonte ético-político que orienta los fines colectivos de la educación hacia una vida comunitaria más justa, solidaria y sostenible. En conclusión, las pedagogías decoloniales se constituyen en una vía indispensable para resignificar la educación contemporánea, al promover procesos formativos comprometidos con la diversidad, la emancipación y la transformación social.

En la escuela contemporánea existe una necesidad urgente de impulsar pedagogías decoloniales capaces de cuestionar y ofrecer

PALABRAS CLAVE: Pedagogías decoloniales, prácticas pedagógicas, buen vivir.

ABSTRACT

In contemporary education, there is an urgent need to promote decolonial pedagogies capable of questioning and offering alternatives to practices still rooted in rigid, inflexible colonial models. The objective of this essay was to highlight the importance of decolonial pedagogies in current educational practices. This essay was framed within the inductive method under the humanist paradigm, with a qualitative, interpretive approach and a narrative design focused on a specific topic, thereby allowing a reflective and comprehensive examination of the educational phenomenon from multiple critical perspectives. Within this analytical framework, the contribution of Walsh is highlighted, who conceives of decolonial pedagogies as practices aimed at opening education to a plurality of knowledge systems, languages, and forms of learning, fostering educational relationships based on respect, critical interculturality, and the collective construction of knowledge. Furthermore, the category of "buen vivir" (good living) is incorporated as an ethical-political horizon that guides the collective aims of education toward a more just, supportive, and sustainable community life. In conclusion, decolonial pedagogies constitute an indispensable path to redefining contemporary education by promoting formative processes committed to diversity, emancipation, and social transformation.

In contemporary education, there is an urgent need to promote decolonial pedagogies capable of questioning and offering

KEYWORDS: Decolonial pedagogies, pedagogical practices, Buen Vivir.

Cómo citar



Ramírez-Correa, A. (2026). Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 19(1), 184-197. <https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.514>



Introducción

En la escuela contemporánea existe una necesidad urgente de impulsar pedagogías decoloniales capaces de cuestionar y ofrecer alternativas a ciertas prácticas aun ancladas en modelos coloniales, rígidos e inflexibles. El objetivo del presente ensayo es resaltar la importancia de las pedagogías decoloniales en las prácticas educativas de la actualidad. Estas limitan la apertura de los sujetos que forman parte de las comunidades educativas a nuevas formas de aprender y de relacionarse: más empáticas, sensibles, re-humanizantes, dignificadoras y correspondientes a las necesidades socio históricas y culturales de las instituciones a las cuales pertenecen.

Diferentes autores como Mignolo (2005), Freire (2005), Walsh (2013), Zavala (2016), Ortiz et al. (2018) entre otros, han reconocido que el simple paso del tiempo no ha sido suficiente para que las comunidades educativas se desmarquen de prácticas coloniales discriminativas, de dominación, des-humanizantes y de negación de saberes “otros” (distintos a los de occidente, establecidos socialmente por la modernidad). Asimismo, se supone que hay un deber liberador de la educación (Freire, 2005), que debe estar en pro de la justicia social, la equidad y las acciones que promuevan relaciones en ese marco.

Por lo cual es necesario promover reflexiones de acuerdo con las necesidades del territorio, el respeto de la diversidad en todos los ámbitos, el reconocimiento de saberes ancestrales que fueron acallados por la colonización, luego por la modernidad científica y las necesidades sensibles de quienes hacen parte de la escuela (Ortiz et al, 2018) y es pues en las pedagogías decoloniales donde se encuentran algunos caminos para todos estos retos. En términos de Walsh (2013), las pedagogías decoloniales son prácticas re-humanizantes de estructuras materiales y simbólicas porque proponen reconstituciones de los seres para que dispongan a una apertura de desaprender y aprender saberes y formas de relacionarse, en el reconocimiento de la diversidad y la fuerza que ella significa en los procesos humanos y en especial en los educativos.

El presente ensayo se enmarcó bajo el método inductivo en el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, y con un diseño narrativo de tópico, propio de las mismas pedagogías

decoloniales, reconocidas como un campo de saber re-humanizante y dignificador de sujetos y saberes. En primer lugar, se presentará un contexto de la problemática, posteriormente se expondrán unos antecedentes históricos relevantes desinados al análisis de la problemática y, en tercer lugar, se describirán algunos conceptos fundamentales que permiten comprender las pedagogías decoloniales. Finalmente, el texto concluye resaltando las posibilidades que ofrecen dichas pedagogías a las prácticas pedagógicas contemporáneas y a la construcción colectiva de un “buen vivir”.

Desarrollo

1. Descripción de la Problemática

La educación ha sido considerada en la historia de la humanidad como aquella práctica mediante la cual se legitiman los saberes y modos “de ser y estar” en el mundo (modos sociales, éticos, políticos, culturales, científicos, económicos, entre otros) que las sociedades desean forjar en la vida comunitaria. De esta manera, configura un campo de saber regido por los paradigmas epistemológicos propios de la época, el contexto histórico, así como las relaciones sociales tejidas en él.

A saber, Ortiz et al (2018) plantean que en el tercer milenio se reconocen paradigmas en educación formados a partir de “teorías, enfoques, tendencias y tensiones educativas, pedagógicas, curriculares junto con didácticas” (p.8). Uno de ellos es “El occidental, clásico, tradicional y dominante” (p. 8), desarrollado desde los años 1600 hasta la actualidad, referido a las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las sociocríticas. De otro lado, está el “Paradigma urgente/emergente” (p.8) iniciado según los autores en el año 1955 (Periodo en cual surgieron varios procesos independentistas) y vigente hasta la actualidad. En él se encuentran las ciencias sistémicas y de la complejidad, las configuracionales, y las decoloniales.

Este segundo paradigma nace a partir de múltiples reflexiones según las cuales el modelo tradicional resulta insuficiente para comprender, así como atender las realidades complejas postmodernas. En los tiempos contemporáneos el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y las prácticas de

emancipación social han demostrado según Ortiz, et al., 2018 que:

La historia de la ciencia y la epistemología no se puede escribir solo con la retórica de la modernidad, materializada en los enfoques empíricos, hermenéuticos y crítico...Desde hace ya varias décadas emergen con fuerza los enfoques decoloniales, exhortando a hacer nuevas lecturas sobre las ciencias de la educación. De esta manera, la pedagogía, el currículo y la didáctica están asumiendo la opción decolonial y están girando desde la perspectiva de la decolonialidad. (p. 9)

En este contexto, la educación demanda otras perspectivas y reflexiones con miras a identificar corrientes teóricas y prácticas pedagógicas coloniales, caracterizadas por la verticalidad del dominio social, la rigidez, la castración de la diversidad, la promulgación de certezas inmóviles, el establecimiento de modos estáticos (no dinámicos) de ser, pensar y estar en el mundo, entre otras prácticas aún perpetuadas en la contemporaneidad con fines de estandarizar formas de educar sujetos en su vida moral y en sus formas de ser. Sin embargo, las personas involucradas en la educación requieren de habilidades para cuestionar y reflexionar estas realidades. Así, se podría plantear que la educación tiene la capacidad de pensarse a sí misma. Ortiz (2018) identifica por ejemplo una crisis de la educación en este proceso:

Hay unas premisas educativas y creencias pedagógicas que hemos aceptado de manera tácita y subyacen a nuestras prácticas pedagógicas, están implícitas, son invisibles. No nos percatamos de ello, sin embargo, nos afectan, tanto a nosotros como al proceso de formación de los estudiantes y son barreras para que los sujetos inmersos en los procesos de la educación tengan la capacidad de pensarse a sí misma. (p.4)

Por tanto, las pedagogías decoloniales entendidas desde sus orígenes como “metodologías (educativas) producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y re-existencia; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad al posibilitar otras maneras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.” (Walsh, 2013, p. 19) son caminos

importantes para reflexionar además de transformar las prácticas pedagógicas. Estas pedagogías decoloniales permiten pues abrir espacios para cuestionar el orden del mundo en el que se vive, permite “darnos cuenta” de los contextos socioculturales desde los cuales se nombra el mundo y por tanto promueven el tipo de las relaciones que se establecen en él. En el caso de Latinoamérica, desde estas pedagogías se resalta la importancia de reconocer que quienes nombran intencionan las acciones; a continuación, un ejemplo que permite comprender mejor este planteamiento:

América, nombrada así por los colonizadores, ha sido una forma de olvidar que Abya - Yala fue uno de los primeros nombres de origen de la cultura Kuna para referirse al continente y que comparativamente podemos avizorar conclusiones importantes sólo con el significado de las dos palabras. “América” hace referencia al homenaje a Américo Vespucio cosmógrafo y navegante florentino que postuló que esta plataforma continental no pertenecía a Asia. Mientras “Abya - Yala” se refiere a “Tierra en plena madurez” (Walsh, 2014). La primera forma de nombrar es un homenaje a un hombre, una sola persona, parte del proyecto colonizador, la segunda expresa un sentido colectivo orientado a reconocer la riqueza y características del territorio en general. Desde el nombrar, reconocemos un dominio eurocéntrico sobre nuestro territorio, “América” hace referencia al tan nombrado “descubrimiento” como si las comunidades originarias de estas tierras antes de la colonización requirieran de una validación europea para su existencia. “Abya - Yala”, por otro lado, se refiere a una raíz ancestral que dignifica el territorio en su origen y lo reconoce como un bien colectivo de quienes lo habitan.

Así, las pedagogías decoloniales también permiten recuperar parte de la historia fundamental de nuestros orígenes ancestrales que pretendieron sepultar lo colonizadores. Esto permite reconstruir la historia de los territorios desde la riqueza del reconocimiento de la diversidad, a la vez, demuestra que allí existen herramientas dirigidas a aprender a relacionarnos con el mundo además de con los otros seres humanos de formas más sensibles y empáticas, enfocadas en el bienestar colectivo a diferencia de la mirada individualista eurocéntrica moderna. La cual ha necesitado actualmente ser cuestionada y hoy se hacen esfuerzos para repensar el tejido social

establecido y construir relaciones más justas, diversas y humanitarias. Zavala (2016) lo plantea de la siguiente manera:

Arraigado en un punto de vista latinoamericano geográficamente específico que reformula críticamente el colonialismo y el capitalismo como sistemas históricos y geográficos occidentales/modernos, el proyecto decolonial es un marco emergente que no solo desafía los fundamentos epistemológicos del colonialismo (denominado colonialidad del poder) sino que es un proyecto de desvinculación del pensamiento eurocéntrico, hacia la reivindicación y el desarrollo de “La enunciación y expresión de cosmologías no occidentales y para la expresión de diferentes memorias culturales, políticas y sociales (Mignolo 2005)” (p. 1).

Particularmente el impacto de las pedagogías decoloniales es interesantes y necesario porque no es una propuesta acabada sino en constante construcción tal y como lo requieren las realidades glocales actuales, en palabras de Alvarado (2015):

La educación decolonial no debe verse como una propuesta acabada, sino que debe asumir una posición crítica de la realidad, convirtiéndose en una constante lucha contra la opresión y contra la concepción bancaria del saber. Dicho de otro modo, la educación colonizadora ofrece una visión distorsionada del conocimiento al presentar la realidad de forma fragmentada y especializada, sin comprender la complejidad existencial del ser humano ni de los procesos constantes de transformación del mundo. (p. 115)

Finalmente, los estudios decoloniales y en particular las pedagogías decoloniales permiten abrir las prácticas pedagógicas a la diversidad de saberes junto con una variedad de estrategias para aprender además de relacionarse en la educación, promoviendo una vida comunitaria basada en principios éticos como la libertad, el respeto a la diversidad junto a la construcción colectiva del conocimiento. Pensar las pedagogías decoloniales ha implicado entonces ser conscientes de las dinámicas sociales, políticas, culturales junto con económicas derivadas de la dominación además de la explotación colonial que el mundo medieval y el moderno desarrolló y legitimó por parte de culturas euro centristas y occidentales

sobre otras culturas (las colonias) en su mayoría del sur, en su mayoría de los continentes africano y americano.

2. Antecedentes Históricos

El concepto como tal “pedagogía decolonial” surgió en los años noventa a partir del movimiento intelectual y académico que se ha reconocido a nivel internacional como “el giro decolonial”, este tema se ampliará mucho más en el apartado de los antecedentes históricos, pero para este punto del estudio es importante reconocer que el objetivo de este movimiento problematizó la naturaleza del conocimiento en América Latina principalmente, esto significa que la pedagogía decolonial tiene un origen regional (latinoamericano) reconocido internacionalmente y el cual ha tenido una gran influencia en otras latitudes del globo.

Lo principal en lo que problematiza con el giro decolonial respecto a la educación son las relaciones jerárquicas en los modelos educativos tradicionales y los esquemas de pensamiento que se producen y reproducen desde la colonia; olvidando otros caminos y orígenes del conocimiento desde el territorio donde se habita. Se critica fuertemente como la educación y las relaciones en la escuela reproducen relaciones de dominación con estructuras coloniales donde se identifica fácilmente el rol subordinado de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Además, se cuestiona la selección de los conocimientos mediante los cuales se enseñan, dicho de otro modo, los criterios de selección de contenidos, sus orígenes y por tanto se busca visibilizar aquellos conocimientos que hacen parte de la historia del territorio pero que han quedado subordinados a los conocimientos privilegiados por las epistemologías occidentales.

Algunos de los autores más importantes en las reflexiones de las pedagogías decoloniales son Quijano, Freire, Mignolo, Grosfoguel, Fanon y Walsh. Particularmente, estos autores se interesan en resaltar la necesidad de desaprender las lógicas coloniales occidentales y eurocéntricas presentes dentro de la educación al tiempo que abren la puerta a enfoques y prácticas que propenden por la diversidad cultural, la justicia social además del reconocimiento de los saberes de las comunidades las cuales históricamente han sido marginadas como

producto de la colonia. Actualmente, los estudios sobre pedagogías decoloniales además incluyen los saberes emergentes, esos que son propios de los territorios en la actualidad, aunque muchas veces son invisibilizados por los saberes dominantes culturalmente.

Por otro lado, la decolonialidad nace como un campo epistémico que critica las consecuencias del eurocentrismo y/o las formas de relación establecidas desde el capitalismo, en las formas de pensamiento y acción de las dimensiones de la vida comunitaria, a saber, las dimensiones políticas, culturales, económicas además de las sociales. La primera forma de nombrar este tipo de estudios en los modos de vida fue “estudios poscoloniales” los cuales corresponden a los trabajos académicos realizados luego de las independencias de 1960 tiempo en el que se comenzaron a visibilizar algunos aportes y producciones locales y nacionales respecto a diversos temas con análisis de problemáticas mundiales distanciadas del eurocentrismo (De Sousa Santos, 2022, p. 11 - 13).

El concepto de colonialidad tiene origen antropológico e histórico y está estrechamente relacionado con el concepto de “dominio”. En el primitivismo, el dominio hace referencia a cierta pulsión de la naturaleza humana de apropiarse de espacios, recursos, relaciones etc. A su vez sirve para explicar lo que un momento histórico determinado fue una necesidad tanto biológica como social, en el proceso evolutivo de la especie, como se mencionó anteriormente: de dominar recursos, espacios y relaciones en pro de la sobrevivencia. Dicho dominio resulta central en la comprensión de la economía de esas comunidades, así como en la importancia de las relaciones de subordinación dentro la organización de la vida doméstica junto con el trabajo; tal y como lo explica Sahlins (1983):

Puesto que los grupos domésticos de la sociedad primitiva no han sufrido todavía una degradación a un mero estatus de consumo, su capacidad laboral desligada del círculo familiar y empleada en un dominio exterior los hizo someterse a una organización y propósitos ajenos. La unidad doméstica, como tal, recibe el peso de la producción junto con la organización y la aplicación de la capacidad laboral y junto con la determinación del objetivo económico. Sus propias relaciones internas, tal como ocurre entre esposo y esposa,

entre padres e hijos, son las relaciones principales de la producción dentro de la sociedad. El rótulo incorporado de los estatus de parentesco, **el dominio y la subordinación de la vida doméstica**, la reciprocidad y cooperación, hacen aquí de lo «económico» una modalidad de lo íntimo. (p.88)

En este sentido, las sociedades primitivas ni siquiera habían desarrollado relaciones de cosificación de la naturaleza, pues ellas mismas no se asumían como “amos de la creación” sino como parte de la misma (Bookchin, 1999). La salida del ser humano de la naturaleza, el momento en el que se erige como dueño y señor de la misma, se da a partir de la Ilustración en el siglo XVIII y más precisamente con el desarrollo de la razón instrumental explicada por Horkheimer, los principales autores de la Escuela de Frankfurt reconocida como Escuela de la Teoría Crítica.

Los Conceptos de Dominio y Colonialismo en la Edad Antigua y en la Edad Media. La pulsión de dominio en el marco de la herencia del sistema de castas dado otrora por “la ley del más fuerte” de las sociedades primitivas, adquiere en la edad antigua un carácter social y cultural que justifica la relación entre esclavo y emperador que continuarán replicándose en las relaciones de reyes - señores feudales - siervos y configuran la relación genérica de amo - esclavo. Durante la Edad Media, las prácticas de colonización en Europa y África fueron brutales y violentas en su mayoría, y fueron el antecedente para el desarrollo de las acciones sistemáticas ocurridas posteriormente en América.

El siglo XV, fue decisivo para el progreso a escala mundial del proceso denominado como colonización. Es en el encuentro de dos mundos que se universaliza el derecho de someter a otros pueblos ya no solo bajo el argumento de “la ley del más fuerte” sino bajo el argumento de la misión civilizatoria. Quienes detentaban el poder de las armas más eficientes y violentas y quienes estaban inscritos en unos modos culturales considerados por la generación eurocéntrica como “superiores”, “mejores” no miden sus fuerzas para asegurar la dominación por vía de la violencia o de la educación de aquellas culturas consideradas no civilizadas o salvajes, ambas denotaciones consideradas como “inferiores”.

En este punto se desarrollan entonces todos los procesos de colonización conocidos por el mundo occidental y se somete en específico a un nuevo continente: América. Un continente que también tenía sus propias formas de dominio anteriores a la colonización europea, también por criterios ancestrales de herencia del dominio de la “ley del más fuerte” o por criterios espirituales.

Es importante resaltar como en todas las sociedades de la historia de la humanidad se reconocen casos de comunidades que privilegiaron (y privilegian) relaciones de cooperación y de horizontalidad por encima de dominación. Sin embargo, la tendencia histórica más fuerte ha sido la descrita en los párrafos anteriores. Es a partir de este siglo XV y luego con la sociedad renacentista que se consolida a partir del legado de la antigua Grecia y Roma clásica el modelo civilizatorio universal, exportado en gran parte de Europa a América y es en este contexto que las resistencias y acciones de insurgencia, rebeldía y resistencia de los pueblos originarios toman lugar para enfrentar la dominación donde se encuentran los primeros esfuerzos de vivir decolonialmente (Walsh, 2013, p. 25). Este primer momento se refiere a la decolonización como un esfuerzo individual y colectivo por impedir que se impongan modelos de vida por vía de hecho o por vía de la educación. Según Walsh (2013) es en este:

horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (p. 25)

Para la autora, esto identifica a la memoria colectiva como articuladora de la apuesta decolonial a partir de la cual los procesos educativos pueden emprender procesos libertarios de vida. Pues es en la memoria colectiva que están las formas de recordar la importancia de lo diverso como base fundamental de la vida y una postura ética en la relación con la “Madre Tierra” (Walsh, 2013, p. 26).

Dicha memoria colectiva pretende rescatar aquello que los proyectos colonizadores trataron de borrar durante los siglos XV al XIX con el discurso

“del Otro” el cual justificó el proyecto colonizador de América y las administraciones gubernamentales coloniales de África que van a comenzar su fin alrededor de la segunda guerra mundial. Ese discurso, del Otro inferior permitió expropiar tierras, recursos y culturas, en aras de centralizar el poder internacional en Europa y luego en Norteamérica (Zavala, 2016, p. 4).

Hay un punto de inflexión importante en la consideración del dominio y es el generado con la modernidad y el capitalismo. Con la modernidad se consolida el proyecto hegemónico para exportar e imponer modos de vida. En este contexto, se alcanzó la máxima instrumentalización de lo humano, fue luego de la Ilustración, el despliegue de la modernidad y el reconocimiento de la razón como máxima expresión de las facultades humanas que los seres humanos se identificaron solamente como medios para alcanzar metas en especial económicas, tales como la acumulación de capital y los seres humanos fueron borrados como fines en sí mismos. Horkheimer lo dijo de la siguiente manera: “Cuando se declara a la razón incapacitada para determinar las metas supremas de la vida, la razón debe entonces conformarse con reducir a mera herramienta todo lo que encuentra” (Horkheimer, 1973, p. 102).

El desarrollo de la razón instrumental ha sido una problemática analizada luego del desarrollo de la modernidad y del proyecto de la Ilustración. Autores como Horkheimer (1973), dos de los fundadores de la escuela de la teoría Crítica de Frankfurt, llamaron la atención sobre la necesidad de pensar una dialéctica de la Ilustración que permitiera identificar algunos efectos importantes del esplendor de la razón en la sociedad moderna. Dichos autores consideraban que el avance de la sociedad industrial y sus ideas de progreso traían consigo consecuencias en las formas de definir y pensar la vida, pues se terminaba “cosificando” parte de lo humano y se perdían de vista fines filosóficos y éticos que estaban por encima de lo “productivo” y de lo “útil”.

El autor Horkheimer en su texto “Crítica de la razón instrumental” (1973) plantea como una de las consecuencias del desarrollo del modelo económico capitalista del siglo XX es que el ser humano se erigió como “dueño y señor de la naturaleza”, se configuró un paradigma de dominio, bajo el cual todo lo que rodea al ser humano se considera mera herramienta en la consecución de un fin, generalmente económico

y referido a la explotación para la acumulación de capital. Este tipo de razón instrumental es un saber unido a la supremacía, ayuda a una dominación del ser humano sobre la naturaleza y sus recursos, pero también a un dominio del ser humano sobre otros seres humanos: cada uno en una escala distinta del modelo de producción está destinado a ser medio para que otro acumule más capital. (Ramírez, 2018, p. 34)

En consecuencia, para satisfacer dichos deseos de dominio, no importa ya a quién se deba usar para cumplir tal fin. El ser humano que es erigido como “dueño y señor de la naturaleza” (Horkheimer, 1973, p. 104) no avizora que identificarse como tal, tiene un efecto adicional al del dominio, y es reducirse a sí mismo a un objeto “cosificado”, en otras palabras, termina siendo sujeto sustrato de ese mismo dominio, a partir del cual pierde de vista valores humanos propios de la complejidad de la vida, de las posturas éticas en ella: el valor por la búsqueda del bien común, el valor de la experiencia de la multiplicidad y la diversidad sensible. Éstos y otros fines, se pierden como metas loables, por más que estén oficializadas en discursos diplomáticos.

Todo reducido a mera herramienta, a medio para un fin, implica que se deja de ver el bosque como bosque en su totalidad, extensión y grandeza, y comenzamos a verlo como un conjunto de árboles destinados a la extracción de madera. Desde esta perspectiva la vida se redujo a los modos de producción, consumo y acumulación.

La pregunta por la razón, en este contexto, ya no se considera una pregunta filosófica de amplia envergadura, por el contrario, el ser humano la considera superflua porque la razón se igualó a utilidad, lo razonable es lo útil. Explícitamente lo dice Horkheimer (1973) de la siguiente manera:

Cuando se pide al hombre común que explique qué significa el concepto razón, reacciona casi siempre con vacilación y embarazo. Sería falso interpretar esto como índice de una sabiduría demasiado profunda o de un pensamiento demasiado abstruso como para expresarlo con palabras. Lo que ello revela en realidad es la sensación de que ahí no hay nada que explorar, que la noción de la razón se explica por sí misma, que la pregunta es de por sí superflua. Urgido a dar una respuesta, el hombre medio dirá que, evidentemente, las cosas razonables son las cosas útiles y que todo hombre razonable

debe estar en condiciones de discernir lo que le es útil. (p.15)

Así, la razón instrumental obnubila la explicación del mundo desde la perspectiva de los medios para los fines económicos, los modos de la vida están apocados de su potencialidad creadora y reflexiva, se producen unos ideales de vida, los cuales dejan de lado luces y oscuridades existenciales de lo humano, y por tanto el juego de la espontaneidad que complejiza el desarrollo de la vida también queda afuera de las dinámicas centrales de la vida misma.

El proyecto de la modernidad estableció pues de manera clara unos modos de ser, ver y estar en el mundo, modos eurocentristas e incuestionables si se quería ser reconocido como un sujeto o una comunidad “civilizada” “ilustrada”, lo que significa: “superior en términos evolutivos”. Se impone un modelo particular de organización republicana liberal - democrática materializado en las formas de Estados-nación y un proyecto ciudadano regido fundamentalmente por “el capital financiero y el rendimiento mercantil” (Parra, 2016, p. 432). La modernidad en pleno desarrollo deja claro que quien desee algo debe alcanzarlo por medio del sometimiento a aquel que detenta la autoridad:

La casta superior de los administradores coloniales toleró e incluso alentó la corrupción porque era un sistema poco costoso para controlar a una población levantisca y con frecuencia desafecta. Lo que eso significa es que cuanto un hombre desea (vencer en un proceso legal, obtener un contrato con el estado, recibir un regalo de cumpleaños o conseguir un puesto oficial) lo puede alcanzar si hace un favor a aquel que tiene el poder de dar y de negar. El «favor» no había de consistir necesariamente en la entrega de dinero (eso es burdo y pocos europeos en la India ensuciaban sus manos de esa forma). Podía ser un regalo de amistad y respeto, un acto de magnánima hospitalidad o la entrega de fondos para una «buena causa», pero, sobre todo, lealtad al raj. (Hobsbawm, 2014, p. 203)

En el siglo XIX los países sobre todo del Atlántico norte “establecieron una superioridad incontestada a través de su sistema económico y social, de su organización y su tecnología” (Hobsbawm, 2014, p. 204) tanto los modelos capitalistas como los socialistas ofrecieron un modelo

de ordenamiento del mundo a partir de la jerarquía vertical de relaciones entre países “señores de la raza humana” y dominados o los llamados colonias y es frente a este ordenamiento del mundo social, cultural, científico, político y económico que nacen los primeros estudios decoloniales, los cuales en principio están regidos por un fin antimperialista frente a los diferentes colonialismo históricos, como aquellos que representan un modelo de dominación claro, llamado por Parra 2016 como “matriz colonial del poder”, permitiendo en el siglo XX hablar de colonialidad global, la cual reconoce nuevas y distintas formas de dominación en el proyecto moderno pero en la contemporaneidad.

El Giro Decolonial. De acuerdo con Ortiz (2018) el primer autor en hablar del “giro decolonial” fue Nelson Maldonado Torres en el año 2006. Haciendo referencia de manera específica a un giro que es necesario, epistemológicamente hablando, para reconocer saberes y prácticas invisibilizadas por las lógicas científicas occidentales, fueran saberes ancestrales, territoriales no formales, emergentes, saberes de minorías poblacionales, entre otros o para visibilizar prácticas de emancipación de una cultura sobre otra. Sin embargo, Maldonado sólo es uno de los primeros exponentes, pero el grupo de autores que se unen a esta perspectiva incluye también a:

Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Chela Sandoval, Enrique Dussel, Karina Ochoa, Lewis Gordon, Linda Martin-Alcoff, María Lugones, Ochy Curiel, Oscar Guardiola, Ramón Grosfoguel, Rita Segato, Sabelo Ndlovu-Gatsheni (Zimbabwe), Santiago Castro-Gómez, Sylvia Wynter, Yuderlys Espinosa Miñoso, y a todos los miembros del Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista (GLEFAS). Cada uno de estos autores tiene una posición epistémica y epistemológica particular, pero todos coinciden en la necesidad de decolonizar y seguir configurando el giro decolonial. (Ortiz et al., 2018, p.47)

Incluso, desde antes ya habían tenido lugar acciones decoloniales significativas, tales como las de Frantz Fanon, quien en 1953 propuso perspectivas teóricas y acciones concretas desde su lugar de saber -la psiquiatría- para liberar la atención médica de los enfoques eurocentristas. Uno de sus aportes se dio en Argelia, cuando luego de su formación en Francia reconoce la necesidad de cambiar las condiciones en

el hospital Blida-Joinville al sureste de Argelia, una institución con muchos pacientes, pocos profesionales a cargo y con dinámicas medievales de tratamientos deshumanizantes como las camisas de fuerza, los amarres, la discriminación evidente entre nativos y franceses, decoraciones con base cristiana sabiendo que los enfermos eran casi en su totalidad del norte de África o musulmanes. Fanon, logró cambiar todo lo aquí nombrado y dignificar el lugar de aquellos enfermos desde la atención psiquiátrica hasta su lugar cultural en el lugar (Valdés, 2017).

El autor, hace un gran aporte a los estudios decoloniales porque desde su vivencia inicial como habitante de una colonia francesa (Martinica) hasta sus transiciones a pertenecer a la sociedad francesa misma supuestamente como hombre libre y descolonizado logra dar cuenta de las mil y una formas que tiene el pensamiento colonial de sobrevivir en sociedades mestizas supuestamente libres, independientes y democráticas. Publicó diversos trabajos donde siempre resaltó las formas de dominio de los poderosos sobre los marginales o “débiles” y describió cómo dichas formas se adaptaban y renovaban con los discursos democráticos y libertarios que iban surgiendo con la modernidad.

Fanon fue un precursor de los cuestionamientos al modelo colonial, y también inspiró al feminismo, una vez que planteó la necesidad de fundar sociedades justas sobre la liberación integral de las mujeres y los hombres. Todo esto hace que hoy podamos definirlo como anticolonial, antiracista y antipatriarcal: tres postulados que guían el actuar de los que hoy buscan la transformación profunda de nuestras injustas sociedades. (Valdés, 2017, p.13)

Y es así como aporta fuertemente al movimiento que tomará como eje central estas luchas decoloniales de hecho, de acción como lo fue el giro decolonial. Definido por Mendes et al. (2022) como el momento histórico en el cual se desarrolla un importante movimiento a inicios del 1990 a partir del trabajo de intelectuales y autores en su mayoría latinoamericanos radicados en Norteamérica, construyen una “perspectiva teórico-social que produjo un nuevo impulso al pensamiento crítico desarrollado en América Latina y Caribe” (Mendes et al., 2022, p. 35).

Dicha perspectiva, significó nuevos desafíos dirigidos a pensar las formas de vida colectiva y las prácticas sociales, entre ellas la educativa. Esta perspectiva plantea como las herencias simbólicas fuertes se enraízan en la modernidad, en particular, las dinámicas sociales eurocéntricas que se mantienen a pesar de procesos formales de independencia histórica de los países colonizadores, significaron para la educación privilegiar epistemológicamente y en el *modus vivendi* de las escuelas y universidades las perspectivas eurocéntricas.

Por ello, en las últimas décadas, un número creciente de intelectuales como, Castro-Gómez (2021), Grosfoguel (2016) y Walsh (2013, 2014), entre otros, vienen denunciando la «colonialidad del saber» que recae sobre las esferas del saber y sus campos de incidencia, como escuelas y universidades. Estos pensadores decoloniales aluden a que las lógicas de la dominación colonial no fueron superadas con la independencia política de las regiones conquistadas, ya que la colonialidad se mantiene a través de una serie de sistemas, estructuras, jerarquías, pedagogías y metodologías. (Mendes et. al, 2022, p. 36)

En términos de Grosfoguel (2016) “el sistema mundo” que habitamos, se creó hace más de 500 años a partir de la expansión colonial europea, dicho sistema creó lugares de “centro - periferia” “sectores y grupos” y diferenció entre sujetos dominados respecto de los dominantes, que basan su existencia en la explotación además de los planteamientos neoliberales que se dan desde el desarrollo de la economía capitalista. Desde la cual, hay lógicas ecológicas, genocidas, feminicidas, epistemicidas que restringen las formas de ser y estar en el mundo. Es por esto la urgencia del giro decolonial, pues ello significa cuestionar estas formas de economía, de relaciones y de formas de aprender.

El giro permite pensar pluriversos en la existencia, así como lo hacen algunos pueblos indígenas, latinoamericanos afroamericanos, africanos... que tienen una mirada desde su cultura y también desde la occidental, y por ello pueden comparar, a partir de su herencia de conocimientos ancestrales (“memoria ancestral de otras posibilidades”), las dinámicas de ambas fuentes culturales y resaltar cómo la relación con la vida en

lo que se nombra como modernidad occidental es ecológica, es una civilización de muerte, destruye la vida de seres humanos y del planeta. Esto se asume así, porque el centro de esta cultura moderna occidental es para Grosfoguel el extractivismo, definido por el mismo autor como:

... un saqueo y despojo que vemos desarrollarse desde la época colonial hasta el neocolonialismo neoliberal de nuestros días. Se trata del saqueo, despojo, robo, y apropiación de recursos del sur global (el sur del norte y el sur dentro del norte) para el beneficio de unas minorías demográficas del planeta consideradas racialmente superiores, que componen el norte global (el norte del sur y el norte dentro del sur) y que constituyen las elites capitalistas del sistema-mundo. Peor aún, el extractivismo es central a la destrucción de la vida en todas sus formas. (Grosfoguel, 2016, p.128)

El llamado al giro decolonial es pues con la finalidad de descolonizar el dominio, el saber y el ser de estas lógicas que alcanzan un lugar preponderante y obnubilan otras- antecesoras o emergentes- necesarias para los territorios en tanto permiten pensar y decidir de manera propia sobre sus presentes y destinos. El giro decolonial, por tanto:

...reúne una multiplicidad de autores, voces y saberes diversos que, desde sus espacios de reexistencia, reflejan, proponen y laboran por una educación decolonial que considere otras y diversas epistemologías y prácticas educativas, alternativas que den cuenta de la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo de la realidad pluricultural y multiétnica de la Amerindia. (Mendes et al., 2022, p: 37)

En esta misma línea, autores como Aníbal Quijano, plantean el giro decolonial permite cuestionar la “matriz colonial de poder”, con ella se refiere a cómo se garantizaron dinámicas europeas en la vida latinoamericana en todo lo concerniente a la existencia social: relaciones, modos de producción, relación con la tierra, jerarquías de poder, entre otros, justo en las bases de la modernidad. Y es de esta manera con lo que el autor cuestiona el concepto de “independencia” pues de alguna manera a pesar de los procesos formales de las leyes, en la cotidianidad de América Latina se aseguró una colonización cultural que traspasó dichas fechas de periodos

independentistas. Se superan las dinámicas fácticas de coerción y expropiación, pero en el *modus vivendi* de las comunidades persisten las prácticas impuestas y aprendidas en el proceso de colonización. Es más, se actualizan con las europeas contemporáneas.

Es así como persisten elementos simbólicos eurocéntricos fuertes en las construcciones de identidades latinoamericanas (Mendes et. al, 2022) rigiendo las representaciones sociales y por tanto rigen las dinámicas de la vida, en la generalidad, puesto que no se pueden negar la existencia de otras dinámicas distintas, “otras” como las llamaría Walsh (2014) que buscan regirse por su autenticidad, con lógicas cooperativistas y reconocedoras de saberes “otros”, ancestrales en un momento, emergentes en otro momento, dando respuesta a las necesidades de los territorios, como de las comunidades más allá de las reglas estipuladas por el dominio económico y social occidental.

3. Algunos Conceptos Clave

Los estudios decoloniales pueden identificarse por la intención de cuestionar y de-construir las comprensiones de la Modernidad, entendida como el proyecto histórico establecido de la racionalidad occidental dentro de los marcos del colonialismo y el capitalismo como los referentes que todos los territorios debieron desarrollar para sus sociedades ser “desarrolladas” y “exitosas”. Estos cuestionamientos también lo hacen pensadores postmodernos, los estudios decoloniales permiten reconocer que la Modernidad más allá de ser un proyecto económico es también un proyecto histórico y geográfico a partir del cual es clasificada, categorizada y ordenada en el mundo y las relaciones entre los sujetos. (Zavala, 2016, p. 3). Una de las formas de reconocer las posturas coloniales de la racionalidad moderna es identificar “una racionalidad basada en binarismos dicotómicos”. (Walsh, 2013, p. 26)

Figura 1
Binarismos Dicotómicos.



Nota. Elaboración propia a partir de la Walsh (2013) p. 26. Ejemplos de binarismos dicotómicos: hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilización/bárbaros.

Es en estos binarios dicotómicos (ver Figura 1) se evidencia un claro empobrecimiento del mundo propuesto por los proyectos colonizadores para favorecer y mantener una dominación cultural, económica, social, política... mientras más apocada sea la realidad que se describe como única existente mayores son las garantías existentes y dirigidas hacia la manipulación de información y de comportamientos. Estos modelos binarios dicotómicos niegan las realidades múltiples en las cuales habitamos y la diversidad propia de la vida, la cual siempre en apertura a múltiples posibilidades es pura potencia, creatividad y diversos modos o no modos de estar y vivir en el mundo, cuestión que sería muy difícil de manipular y dominar cuando no hay ideales claros hacia donde poner a caminar a las sociedades y comportamientos correctos /incorrectos para juzgar.

Esto no significa que no haya posturas éticas frente a la vida, la mayoría de los pueblos originarios en su diversidad de creencias y en su diversidad de modos de vida demostraron y demuestran que ello no va en contra vía de una actitud de respeto a la vida en cualquiera de sus formas, allí el concepto de lo sagrado es cuidador y es la postura ética más importante que pueda asumirse. En la escuela se

aprenden los modos de vida de algunos pueblos ancestrales, pero ¿se analizan por ejemplo conceptos tan importantes y potentes como el concepto de lo sagrado en los pueblos ancestrales? No en la mayoría de las escuelas y este sería por ejemplo un camino importante para sensibilizar a los estudiantes con la relación básica de respeto por la vida misma. En su lugar preferimos como maestros y maestras en muchas ocasiones enseñar manuales de comportamiento o dar cátedras de normas de convivencia.

De acuerdo a esto, es la memoria colectiva según Walsh (2013): “un espacio entre otros donde se entreteteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (p.26) pues es en la memoria colectiva que se puede encontrar la voz de lo ancestral y la reafirmación del propio camino cultural, territorial, propio para la comunidad o sociedad que reconoce en su historia sus propios aprendizajes pero con una puerta abierta a transformar no de acuerdo a las demandas de un modelo sino de acuerdo a las necesidades de los territorios y de las relaciones tejidas en ellos.

Teniendo en cuenta la pedagogía decolonial como una corriente de pensamiento a través de la cual se busca desafiar la hegemonía del conocimiento occidental en la educación y promover un enfoque intercultural e inclusivo que reconozca y valore las diferentes perspectivas, experiencias y formas de conocimiento de las culturas subalternas. En este ensayo, se analizarán los conceptos teóricos más importantes en pedagogía decolonial.

En primer lugar, uno de los conceptos clave en la pedagogía decolonial es la epistemología del sur, propuesta por el filósofo argentino Enrique Dussel (2013). Esta teoría sostiene que la producción de conocimiento no es neutral y está influida por las relaciones de poder y la historia colonial. Por lo tanto, la epistemología del sur busca rescatar y valorar los saberes y experiencias de las culturas subalternas y desafiar el eurocentrismo y el colonialismo en la producción del conocimiento.

En segundo lugar, la pedagogía decolonial se enfoca en la idea de la interculturalidad crítica, requiere una actitud de diálogo y reflexión constante entre diferentes culturas, en lugar de la imposición de una cultura dominante. La interculturalidad crítica reconoce que todas las culturas tienen conocimientos

valiosos y perspectivas únicas que deben ser respetadas y valoradas.

En tercer lugar, la pedagogía decolonial se basa en la idea de la descolonización del saber y del ser, propuesta por Quijano (2000). La descolonización del saber implica la eliminación de la dominación colonial en la producción y transmisión del conocimiento, mientras que la descolonización del ser se refiere a la transformación de las relaciones sociales y la superación de las jerarquías raciales y culturales impuestas por el colonialismo.

En cuarto lugar, otro concepto importante en la pedagogía decolonial es la pedagogía crítica, busca fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora en los estudiantes. La pedagogía crítica cuestiona las estructuras de poder en la sociedad y busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio y transformación social.

Por último, la pedagogía decolonial prioriza la idea de la transmodernidad, demandando un enfoque intercultural y crítico que supera tanto el modernismo como el postmodernismo. La transmodernidad reconoce las culturas subalternas tienen una rica historia y tradición cultural que deben ser valoradas y respetadas, y busca fomentar un diálogo constante entre diferentes culturas y formas de conocimiento.

Lo decolonial es pensamiento, así como acciones en constante movimiento, el cual siempre considera que hay algo en la reserva, pues no se decoloniza del todo ninguna estructura o dinámica social. El mismo Castro-Gómez, llama la atención sobre el hecho de que él sabe que él mismo estará colonizado en aspectos de los cuales él todavía no sospecha: “nosotros consideramos que no lo han logrado, que en última instancia siguen siendo eurocéntricos pues guardan algunos rezagos, unos más otros menos. Quizás también yo los guardo, pero no soy consciente todavía.” (Gómez, 2021, p. 5).

Esto implica entonces reconocer los estudios decoloniales como aquellos que permiten caminar con preguntas, cuestionar las estructuras, las relaciones, las formas de conocimiento primordiales, preguntarse por qué esas y no otras, cuáles otras fuentes de conocimiento existen, cuáles son sus orígenes, por qué no son tan visibles como otras, cuáles saberes son pertinentes para las necesidades del territorio y las comunidades que lo habitan y por qué, cuáles saberes y prácticas están emergiendo en

un colectivo determinado que deben ser reconocidas por su valor de despliegue de facultades del mismo colectivo.

Los estudios decoloniales ya superaron el objetivo de sólo rescatar lo ancestral perdido por la colonia, o de procurar derribar estructuras coloniales, es de mayor filigrana ahora el trabajo, pues incluye lo anterior pero con la convicción de no superponer otras estructuras rígidas, o para entrar en una lucha de poderes para opacar las formas de conocimiento imperantes, sino con la convicción de cuestionar para que aflore la diversidad de otros modos de habitar el mundo, incluso si son actualmente emergentes, que afloren las formas más necesarias para los territorios de acuerdo a sus condiciones y prácticas, que brote la vida por grietas hechas con preguntas, que brote la vida para el buen vivir. Un buen vivir, que se refiere a varias acciones según Walsh (2010) quien analiza este concepto en la constitución del Ecuador en el 2008:

buen vivir denota, organiza y construye un sistema de conocimiento y vivir basados en la comunión de los humanos y la naturaleza y en la totalidad espacial-temporal-armónica de la existencia. Es decir, sobre la necesaria interrelación de seres, conocimientos, lógicas, y racionalidades de pensamiento, acción, existencia, y vivir. (p.18)

Un buen vivir del cual se resalta para este trabajo como esa posibilidad de promover el tejido de relaciones e interacciones profundas entre todos los saberes y las lógicas de un territorio, para el presente caso de unas comunidades educativas. Que puedan de esta forma hacer aflorar relaciones senti-pensantes y vivencias más equitativas y enriquecidas por los diversos saberes y prácticas. Un buen vivir, requiere agrietar estructuras rígidas que, Según Walsh (2014):

La idea de las fisuras o grietas...tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe en gran medida, a la

naturaleza miope de la vida y el vivir contemporáneo. Pero también se debe a la inhabilidad, incluso entre mucha de la llamada Izquierda, de imaginar y comprender lo decolonial en su modo-otro, incluyendo la desestabilización de sus binarios y del significado tradicional universal de "Izquierda". Hoy, tal desestabilización podría probablemente no ser más clara que en el continente que los pueblos indígenas han renombrado Abya-Yala, tierra en madurez plena, el continente de la América del Sur. (p. 5)

Finalmente, agrietar para construir un buen vivir en la pedagogía contemporánea, implica comprometerse en las prácticas pedagógicas con estrategias en virtud del pensamiento y las acciones siempre en relación con lo fundamental de la vida: buscar que las potencias de cada uno florezcan en un colectivo que está ya dispuesto para reconocer la diversidad de modos de ser y de habitar el mundo.

Conclusión

Las pedagogías decoloniales enriquecen las prácticas educativas actuales porque cuestionan y desestabilizan las estructuras tradicionales que regulan las relaciones humanas y la manera como se producen y legitiman los saberes. Esta perspectiva abre espacios donde todas las voces pueden ser reconocidas y escuchadas, permitiendo una participación real en la construcción colectiva del bienestar que las mismas comunidades consideran valioso.

Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales fomentan prácticas que interpelan los modelos rígidos de enseñanza y aprendizaje, invitando a desaprender lo impuesto, a reaprender desde otras perspectivas y a sembrar constantemente nuevas formas de pensar y actuar en libertad. A partir del desarrollo del ensayo, es posible identificar varias características centrales de este enfoque: Cuestionan, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos "otros" igualmente válidos a los saberes establecidos. Configuran "horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar, de modo individual y colectivo, hacia lo decolonial" (Walsh, 2013, p. 67). Se comprometen

directamente con la historia de las comunidades: Nombran la colonialidad de los saberes y abre espacios de diálogo e investigación para que “otros” saberes sean visibilizados y trabajados en las prácticas pedagógicas.

Así pues, las pedagogías decoloniales son “modus vivendi”, son prácticas cotidianas para agrietar, abrir y construir las formas de vida propias y necesarias para las comunidades. Propone constantemente enfoques de trabajo intercultural e inclusivo en la educación que desafía la hegemonía del conocimiento occidental y busca valorar y respetar las diferentes perspectivas, experiencias y formas de conocimiento.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio no requirió aprobación de un comité de ética, dado que corresponde a un ensayo de carácter cualitativo, interpretativo y documental, sustentado exclusivamente en el análisis de literatura científica de acceso público. No involucró participantes humanos, intervención alguna ni tratamiento de datos personales o sensibles. La investigación se desarrolló conforme a los principios de integridad académica, uso responsable de las fuentes y rigor científico.

Referencias

- Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. (U. d. Zulia, Ed.) *Revista De Filosofía*, 32(81), 103 - 116. <https://n9.cl/1bni6>
- Castro-Gómez, S. C. (2021). *Ateridad D: Escuela, colectivo, ecoaldea*. <https://n9.cl/xkpd8>
- De Sousa Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Dussel, E. (2013). Derechos básicos, capitalismo y liberación. *Revista de filosofía* (6-7). <https://n9.cl/hjcsx>
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula rasa*, 24, 123 - 143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Hobsbawm, E. (2014). *Historia del siglo XX*. Planeta.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. H.A. Murena & D.J. Vogelmann (Trad.). Editorial Suramericana.
- Mendes, V., Pozzer, A., & Cecchetti, E. (2022). Educación y Decolonialidad: Desafíos y Posibilidades. *Aula*, 28, 35 - 40. <https://doi.org/10.14201/aula202228>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Editorial Gedisa.
- Ortiz, E. A. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, EUNA, XIII(2). <https://n9.cl/kp3rd>
- Parra, A. A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 429 - 447. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Línea de investigación sobre Hegemonía y Emancipación en América Latina*. CLACSO.
- Ramírez, A. M. (2018). *El servicio social estudiantil como proyecto de educación política democrática: el caso del Gimnasio Internacional de Medellín* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Sahlins, M. (1983). *Economía de la Edad de Piedra*. AKAL EDITOR.
- Valdés García, F. (Coord.). (2017). *Leer a Fanon, medio siglo después*. CLACSO. ISBN 978-987-722-248-7.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15-21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I)*. Abya-Yala. <https://n9.cl/2thb9>
- Walsh, C. (2014). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Universidad Simón Bolívar. Universidad Simón Bolívar.

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Revista Entramados - Educación Y Sociedad, p.17-31. <https://n9.cl/7osi05>

Zavala, M. (2016). Metodologías decoloniales en Educación. *College of Educational Studies, Chapman University*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7>

