

Decolonial, como pedagogía alternativa y emergente o apuntes para pensar la pedagogía desde lo decolonial

The decolonial, as an alternative and emergent pedagogy or notes for thinking about pedagogy from a decolonial perspective

Autor:

Profa. M. Sc. Yamelli Rodríguez M.
Universidad de Margarita, Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4942-0716>
yrodriguez.2848@unimar.edu.ve

Fecha de Recepción: 24-06-2025 / Fecha de Aceptación 18-07-2025

RESUMEN

El presente artículo deriva de la investigación doctoral titulada “Pedagogía poscolonial, transformación y reivindicación social desde la educación”, y propone una aproximación teórico-argumentativa a la pedagogía decolonial como respuesta crítica a los modelos educativos hegemónicos, coloniales y eurocentrados. Enmarcada en un enfoque cualitativo, hermenéutico y documental, la investigación reflexiona sobre la desobediencia epistémica como praxis transformadora, proponiendo una pedagogía crítica, ética e intercultural centrada en el reconocimiento de saberes subalternos, la reconfiguración del currículo, la democratización del conocimiento y la ruptura con la colonialidad del saber, del ser y del poder. Se articulan los aportes de autores como Quijano, Freire, Walsh, Mignolo, Dussel y Sousa Santos, reivindicando la pluralidad epistémica, la memoria histórica y la acción colectiva como fundamentos para una educación liberadora. La propuesta pedagógica resultante enfatiza la creación de espacios de aprendizaje desde la pluralidad cultural y epistémica, la sistematización de experiencias, el diálogo intercultural y la construcción de genealogías educativas situadas. El artículo concluye afirmando que una pedagogía decolonial no es sólo un marco teórico, sino una práctica ética y política para la transformación social desde el sur global, es resignificar una pedagogía desde una visión humanista, ética, crítica y emancipadora, por lo que propone el seguir impulsando investigaciones que la

confronten, pero que la fortalezcan, es seguir en esa búsqueda de repensar bajo otras miradas.

Palabras clave: decolonialidad, pedagogía poscolonial, educación transformadora

ABSTRACT

This article stems from the doctoral research entitled “Postcolonial Pedagogy, Transformation and Social Reclamation through Education” and offers a theoretical-argumentative approach to decolonial pedagogy as a critical response to hegemonic, colonial, and Eurocentric educational models. Framed within a qualitative, hermeneutic, and documentary approach, the study reflects on epistemic disobedience as a transformative praxis, proposing a critical, ethical, and intercultural pedagogy centered on the recognition of subaltern knowledges, curriculum reconfiguration, knowledge democratization, and the rupture with the coloniality of power, being, and knowledge. It draws on the contributions of authors such as Quijano, Freire, Walsh, Mignolo, Dussel, and Sousa Santos, affirming epistemic plurality, historical memory, and collective action as key foundations for a liberatory education. The resulting pedagogical proposal emphasizes the creation of learning spaces grounded in cultural and epistemic diversity, experience systematization, intercultural dialogue, and the construction of situated educational genealogies. The article concludes that a decolonial pedagogy is not merely a theoretical framework, but an ethical and political practice for social transformation from the Global South. It calls for the re-signification of pedagogy through a humanistic, ethical, critical, and emancipatory lens, and urges the continuation of research that challenges yet strengthens this approach, in pursuit of rethinking education from alternative perspectives.

Keywords: decoloniality, postcolonial pedagogy, transformative education

INTRODUCCIÓN

Pensando lo decolonial

En este artículo pretendemos, a lo mejor decir cosas que ya se han dicho, pero que de alguna manera, necesitan plasmarse para entender, por qué la pedagogía

se nos convierte en ese lugar de enunciación, esa “exterioridad”, que nos permite situarnos en el límite, para producir, visualizar y visibilizarnos y así reconocer las dimensiones coloniales del poder, cada día más sofisticados, para construir una educación que se piensa liberadora, crítica, que incorpore la cultura como elemento que nos define, una educación para la transformación social y la justicia, un medio de resistencia de las desigualdades sociales, donde el conocimiento no sea fragmentado y donde además se forme para el ejercicio de la democracia.

La **pedagogía decolonial** ha emergido en los últimos años como una respuesta crítica a las limitaciones de los modelos educativos hegemónicos, herederos de lógicas coloniales y eurocéntricas. Lejos de ser una moda académica, constituye un **proyecto de “desobediencia epistemológica”**, que busca reconfigurar quién produce conocimiento, qué se enseña y cómo se aprende, con miras a desarticular las jerarquías de poder que marginan esas otras formas de saberes (indígenas, afrodescendientes y populares) (Mignolo & Walsh, 2018). Ya no buscamos solamente explorar sus fundamentos teóricos, sino poder plantear **estrategias de acción** con atención a los desafíos contemporáneos. Esa fundamentación teórica, de lo que constituye las bases de esa desobediencia epistémica, la colonialidad del saber, acuñado por autores como Anibal Quijano y Edgardo Lander (2000), donde se posiciona el conocimiento occidental-eurocéntrico, como único válido, excluyendo cosmovisiones, lenguas y prácticas comunitarias. Desde la pedagogía decolonial, se asume la desobediencia epistémica, como respuesta.

La desobediencia epistémica implica un acto consciente de ruptura con esa norma hegemónica: consiste en reconocer, revitalizar y legitimar saberes subalternos como fuentes de verdad en pie de igualdad con los saberes occidentales (Mignolo & Walsh, 2018). En la práctica educativa, ello se traduce en currículos “co-construidos” con comunidades, en metodologías que combinan herramientas científicas con saberes ancestrales (2018, pp. 32,35) y en la creación de espacios de intercambio pluriversal donde las voces históricamente marginadas generan nuevas preguntas y respuestas.

Así, la desobediencia epistémica no es solo un gesto simbólico, sino un procedimiento pedagógico que reconfigura las relaciones de poder en el aula y en la sociedad, abriendo vías de reconocimiento mutuo y desarrollando sujetos capaces de actuar críticamente frente a la injusticia colonial y sus secuelas contemporáneas.

En esa discusión necesaria, que se ha dado a propósito de esto, uno de las precisiones, la cual comparto, que Grofosquel, en sus últimas conferencias increpa es, precisamente que cuestionar la visión eurocéntrica no significa ser antieuropeista, así como ser anti-occidental, no te hace decolonial. Esta discusión, se da en los escenarios donde se pretende crear una visión fundamentalista, esencialista del tema y que de alguna manera desconfigura, la discusión que por años se ha realizado desde el Sur.

Otro de los fundamentos teóricos de la pedagogía decolonial, se recoge en la categoría colonialidad del ser (Maldonado-Torres,2007), donde se plantea la deshumanización sistemática de poblaciones racializadas. Al desafiar esa matriz ontológica o legitimarla, la educación se convierte en espacio de praxis política, que Hannah Arendt entiende, como la capacidad humana para inaugurar lo nuevo: a través de la acción, los individuos y colectividades pueden poner en marcha proyectos inéditos que reconfiguran el panorama común (Arendt, 1993, p. 21). Este impulso transformador se realiza siempre en pluralidad, es decir, en un entramado de relaciones interpersonales donde cada sujeto aporta una perspectiva irrepetible, lo que hace que los resultados de la acción sean intrínsecamente impredecibles e irreversibles.

Para Arendt, esta apertura al cambio convierte a la acción en la “actividad política por excelencia” (1993, p. 23): no solo porque introduce novedades en el tejido social, sino porque es el espacio donde se ejerce la libertad en su forma más genuina, dentro de un foro público de discusión y deliberación. La pluralidad sería la condición necesaria para el ejercicio de esa praxis: solo en un ámbito donde coexisten derechos y deberes compartidos, y donde las diferencias se sostienen en un sentido de pertenencia comunitaria, es posible generar esa dinámica de renovación política.

Incorporar esta noción arendtiana al pensamiento decolonial implica reconocer que la descolonización no puede reducirse a cambios institucionales o curriculares: debe entenderse como una práctica colectiva que, en la pluralidad de voces subalternas, despliegue nuevas formas de libertad y reescriba las estructuras sociales coloniales desde la capacidad de actuar juntos en espacios públicos reconfigurados.

Debemos reconocer los aportes de Freire (2011), a la pedagogía decolonial, la educación es redefinida como una práctica político-pedagógica, en tanto no puede separarse de la acción colectiva orientada a transformar la sociedad, implica organizar y movilizar para reinventar las estructuras sociales, es combatir la aceptación acrítica de la realidad, interviniendo como sujeto político activo: “soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico” (2003, p.12)

Además, Freire amplía la noción de educación más allá de la institución formal: reconoce como “naturaleza educativa” los espacios de lucha donde líderes y pueblos, aprendiendo mutuamente, trazan colectivamente sus propias rutas de liberación (1974b, p. 183). Su pedagogía sitúa en el centro la dualidad conflictiva del oprimido, quien lucha contra la interiorización de la opresión y la deshumanización que ésta conlleva.

Se presenta como una propuesta pedagógica en que la educación es intrínsecamente política, sitúa la transformación social como su fin primordial y requiere de un compromiso ético que articule la reflexión crítica con la acción colectiva hacia la liberación. Rescata la necesidad de configurar una ética, que dé cuenta del compromiso social con los Otros.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2023) propone las **epistemologías del Sur** como repertorio de saberes subalternos que rescatan prácticas de resistencia y cuidado colectivo. La pedagogía decolonial, en este marco, es la **práctica de la pluriversalidad**, es decir, el reconocimiento simultáneo de múltiples formas de conocer y vivir el mundo. Estas epistemologías no son meras “alternativas” al conocimiento occidental, sino repertorios vivos que articulan prácticas de cuidado comunitario, cosmologías indígenas y saberes afrodescendientes en un diálogo horizontal (de Sousa).

La pedagogía decolonial se configura como la práctica de la pluriversalidad: un currículo viviente que reconoce simultáneamente múltiples modos de conocer y habitar el mundo. De este modo, la escuela deja de ser un receptáculo de verdades únicas para convertirse en foro de intercambios pluriversales, donde los estudiantes aprenden a navegar la complejidad de las realidades locales y globales.

En este sentido, como vemos, la crítica de la colonialidad no implica solamente un develamiento de las operaciones epistémicas (o simbólicas en general) que amparan la regeneración de acciones unilaterales de dominio sobre poblaciones enteras, sino también la imaginación de conceptos restituyentes, de operaciones intelectuales sostenidas para analizar esa imposición epistémica, que para algunos estudiosos ha sido mucho más difícil trabajar en el entramado de las codificaciones de valor de los conceptos impuestos, que proponer nociones alternativas. La decolonialidad abrió las puertas a todos aquellos conocimientos que fueron subalternizados en nombre del cristianismo, del liberalismo y del propio marxismo (Mignolo, 2011), esto lo resalto, a propósito de la importancia que tiene en la construcción de sentidos, desde dónde se produce, desde donde se comprenden los territorios epistémicos, éticos y políticos de enunciación.

En la búsqueda de esas experiencias que configuraron la relación entre la pedagogía y lo decolonial, salta enseguida el nombre de Walsh, para quien en ese caminar, enlaza lo pedagógico y lo decolonial, como un accionar necesario, que recrea, una práctica “natural” que desde la invasión colonial-imperial se venía realizando para resistir, transgredir y subvertir la dominación y seguir pensando y viviendo decolonialmente a pesar del poder colonial. La memoria colectiva la que puede articular la continuidad de una apuesta decolonial, es donde se entreje la práctica misma de lo pedagógico y lo colonial y donde se reafirma lo que la tradición y los ancestros enseñan. Es poner el énfasis en la decolonialidad como quehacer, como verbalidad, no como objeto de estudio, en el hacer decolonialmente (Mignolo y Walsh, 2018).

De alguna manera, Walsh se ha convertido en lo que Grosfoguel, llama sujetos de la resistencia, en tanto asume la praxis pedagógica decolonial en los espacios,

lugares donde se desenvuelve, como praxis política. Si tal vez, la desobediencia epistémica, debe tener una expresión en la cotidianidad, en la relación con la naturaleza, por ejemplo, en la práctica de la solidaridad reinventada, pero importante, debemos estar alerta contra la fetichización de la decolonización.

Estamos conviviendo con un modelo civilizatorio, no es cualquier cosa, es superar la idea de que cambiamos el capitalismo y el mundo también, pero no funciona así, si no se plantea la transformación de la lógica civilizatoria, la colonialidad sigue siendo la condición estructurante del presente.

La decolonialidad y la pedagogía, se presentan como las herramientas necesarias para adquirir esa transformación que posibilite una educación igualitaria y justa. Ese proceso implica una mirada crítica hacia la historia, las narrativas dominantes y las relaciones de poder asentadas en el sistema educativo, y sobre todo a la incorporación de contenidos y enfoques diversos en el currículo educativo así como, la promoción de una pedagogía que reconozca y valore la diversidad cultural de los grupos sociales que ha sido desplazados.

DESARROLLO

Construyendo caminos

Parte de la discusión que nos ocupa, es ¿cómo construir caminos de transformación? Fundamentalmente, debemos partir de reflexionar en contexto, la concepción y el ejercicio de la educación, lo cual nos lleva a que transformar educativa, social y de colonialmente, supone superar un modelo de educación tradicional, el mismo que describe Freire y tantos otros críticos, que se basa en la transmisión bancaria de conocimientos, formando parte de sociedades disciplinarias y de control que han venido instaurándose desde la modernidad (Picón,2024). El promover una cultura de diálogo, visibilizar al otro como un ser fundamental de la sociedad, fomentar la reflexión crítica de su realidad, al parecer, no resulta una tarea fácil. Se requiere una educación con criticidad, autonomía y creatividad que desafíe esas estructuras de poder.

Es allí, donde la interculturalidad se convierte en un marco epistémico y social, que como bien lo ha apuntado Mignolo, no es sólo el “estar” juntos sino el aceptar la diversidad del “ser” en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectivas (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 8); y no estamos hablando del concepto de la “interculturalidad oficial” atrapado en la retórica de la modernidad con semánticas de “inclusión” o “igualdad”, de identidad y participación. La pedagogía decolonial en este espacio, revela esa diferencia en el tratamiento del concepto, no lo oculta o diluye en buenas intenciones. La interculturalidad debe ser parte integral en el proceso educativo, ya que las experiencias sociopedagógicas e interculturales en perspectiva crítica y decolonial, suponen un componente esencial en el acto pedagógico, pues permiten desarrollar habilidades para la convivencia Intercultural, el respeto a la diversidad y la creación de una identidad propia.

En esa búsqueda de propuestas, la propuesta filosófica de la transmodernidad formulada por Enrique Dussel representa una de las aportaciones necesarias de revisar. mido y la descolonización de los saberes en el ámbito pedagógico.

Dussel (1998, 2006) sostiene que la modernidad, lejos de ser un proyecto universal de emancipación, nació como un proceso histórico ligado a la colonización de América Latina y al genocidio epistémico de los pueblos originarios. En contraposición, la transmodernidad emerge como una propuesta filosófica desde el 'exterior' del sistema-mundo moderno/colonial, que reconoce los aportes técnicos y científicos de la modernidad, pero los subordina a un nuevo proyecto civilizatorio basado en el diálogo intercultural, la ética de la alteridad y el respeto a la dignidad de los pueblos oprimidos.

Esta categoría busca romper con la lógica totalizante del eurocentrismo sin caer en el relativismo fragmentario de la posmodernidad. En su lugar, propone una nueva racionalidad desde la periferia, una razón crítica que surge del dolor de las víctimas de la historia, de los excluidos del progreso moderno, y que se proyecta hacia una sociedad más justa, plural y solidaria.

La perspectiva de la transmodernidad tiene profundas implicaciones para el campo educativo. En primer lugar, interpela a la escuela como institución

reproductora de los valores modernos-coloniales: competencia, homogeneización cultural, fragmentación disciplinaria y negación de los saberes otros. Desde una óptica dusseliana, educar en clave transmoderna implica descentrar al sujeto epistémico euro centrado y abrir el currículo a las voces históricamente silenciadas.

En esa búsqueda de caminos, seguimos apostando por una pedagogía del reconocimiento y la responsabilidad. Reconocimiento de las epistemes indígenas, afrodescendientes, populares y comunitarias, que deben ser validadas como fuentes legítimas de conocimiento. Y responsabilidad ética frente a las desigualdades que la educación hegemónica ha perpetuado, es situar el saber en función de la vida, de la dignidad y de la justicia. Al colocar en el centro la voz de los oprimidos, la historia de las resistencias y la posibilidad de un futuro más allá del paradigma moderno. Vincular esta categoría con el pensamiento decolonial permite fortalecer una pedagogía orientada a la liberación, al diálogo intercultural y a la construcción de mundos posibles desde la dignidad de los pueblos.

Entre pedagogías te veas

Ahora bien, la mayoría de nuestros teóricos de la pedagogía social, de la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial, han entendido que la interrogante de para qué y por qué se educa, es fundamental, y sus respuestas están alineadas en su mayoría con un compromiso de cambio, de transformación, de poner en cuestión un modelo, una estructura, un sentido. Las perspectivas y las dimensiones desde donde se piensan son diversas, pero en el caso de América Latina, la pedagogía decolonial se ha nutrido fundamentalmente, de una pedagogía crítica, que ha venido desmontando un discurso y un modelo educativo, en el caso de Freire (1970/2011), educar es sinónimo de liberación política del sujeto oprimido, de ahí que para hacer eso posible se promueva la reflexión crítica y una praxis para transformar las estructuras de opresión. La creación de estructuras socio-educativas con las herramientas necesarias para develar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes centrales de su propuesta.

Al preguntarnos, qué implica entonces pensar lo decolonial pedagógicamente, necesariamente retomamos esa discusión desde los aportes de la pedagogía crítica, en el esfuerzo por construir expresiones pedagógicas de resistencia, como lo sería el restaurar la humanidad como apuesta pedagógica y decolonial. que Walsh reconoce en Freire y en los trabajos de Fanon (1977).

La Pedagogía Crítica ha renovado en la última década su mirada sobre la inclusión y la exclusión, desplazando el foco de la mera expansión cuantitativa de la cobertura educativa hacia la calidad de la participación y el reconocimiento de las diferencias. Tradicionalmente, hablar de inclusión significaba “integrar” a grupos marginados en las prácticas escolares dominantes. Sin embargo, Silva y Santos (2023) proponen un giro, al señalar que incluir no es asimilar, sino validar y fortalecer identidades subalternas. Otro término que se incorporó fue la “inclusión digital”, pues no basta estar conectados, sino que los mensajes tecnológicos puedan ser resignificados.

En contraparte, las nuevas narrativas de exclusión ya no se limitan a la segregación física o de recursos; se refieren también a la invisibilidad epistemológica. Valls-Carol et al. (2021) proponen cuatro criterios para distinguir una Pedagogía Crítica genuina de una retórica vacía: diálogo igualitario, impacto social real, igualdad de resultados y rigor teórico.

La construcción teórica de la noción de pedagogía decolonial, se basa en una “insurgencia educativa propositiva”, no sólo denunciativa, donde ese insurgir significa la creación de nuevas condiciones sociales, culturales, políticas y de pensamiento. Es una visión pedagógica que va más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, que asume la pedagogía como política cultural, que tiene muchos referentes y que aún sigue explorando tanto en las prácticas en los sistemas escolares como en otros ámbitos educativos. Al entender la pedagogía decolonial de esa manera, el elegir con quién pensar, pareciera lo menos importante, esta no “remite a la lectura de un panteón de autores” (Walsh,2018), pero si a los movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación que conceptualizan su ejercer metodológico. La construcción se

realiza desde la propia realidad para entender lo que se enfrenta, qué se debe resistir, como actuar y con qué.

Desde la pedagogía social, también se reconocen aportes en la construcción de una educación transformadora, necesaria para construir la sociedad deseada. Para, Noam Chomsky, la educación es el camino para el ejercicio pleno de la democracia, asume la educación como el espacio verdadero de enseñanza de la democracia, como el eje fundamental a desarrollar para la transformación, pues reconoce que esta, la democracia, es un concepto vacío, si no se confronta que una praxis social y también política.

En el caso de nuestros pensadores cercanos, como lo fue el maestro Luis Beltrán Prieto, abogo por una educación que fomentara la participación activa en el proceso de construcción democrático de la sociedad y especialmente la venezolana. Su enfoque humanista destaca la importancia de una educación integral que fomente el pensamiento crítico y la responsabilidad social. Se basa en la formación integral del individuo y la defensa de la educación como un derecho fundamental.

La práctica educativa centrada en un profundo entrelazamiento entre razón crítica y compromiso social marcaron la pauta de las propuestas pedagógicas en América Latina, en esa búsqueda de reconocimiento del otro excluido, que la pedagogía decolonial describe, nombra desde la experiencia de la colonialidad, que no pretende reproducir los legados del eurocentrismo o de la modernidad, y fundamentalmente porque tiene su origen en el sur.

Transformar, reivindicar desde la educación

Hay ideas que no tienen sentido sino se les cultiva colectivamente, sino logramos que regresen del exilio, ideas que marcan un itinerario hacia la construcción de un nuevo lenguaje, de una ética, de una nueva solidaridad, que no sólo cuestione la colonialidad del poder, del saber y del ser, sino que también denoten otras formas de pensar y de colocarse frente a la diferencia colonial, dentro de una perspectiva

de un mundo más justo. Si, parece el inicio de un discurso político ya conocido, porque hablar desde el pensamiento decolonial, resulta incómodo, pues hemos asistido a la desconfiguración de un discurso, que, si bien atribuye todos los males de nuestra sociedad, al carácter colonial de nuestra historia, ha legitimado en la praxis política su continuidad. Y cuando hablamos de la praxis política, nos referimos a prácticas que legitiman la necesidad de preservar un modelo civilizatorio capitalista.

Pero, no estamos hablando de lucha de clases y el lugar que nos tocó ocupar en la división internacional del trabajo. Ya no se justificaría la toma del poder para preservar la estructura de un Estado-nación, al mejor estilo de la modernidad, en el cual las jerarquías de dominación siguen intactas, que no se reduce solo al manejo de la economía, como hemos visto, al establecer los diferentes frentes en los que opera la Colonialidad.

Ramón Grofosquel, en la presentación del libro póstumo de Dussel (2025) *Hacia una teoría de la Modernidad/Colonialidad: la descolonización epistemológica*, señalaba que debemos reconocer, que en esa lucha para “cambiar el sistema”, la consigna debe ser ampliada, y preguntarnos ¿cómo decolonizar el Estado moderno? La respuesta pareciera estar fuera del Estado, en la apropiación de espacios donde podamos reproducir la vida que nos hemos olvidado, resignificando, desterrando lo binario, incluso redefiniendo formas de democracia.

La consigna es que para transformar debemos transformarnos, y eso pasa entonces por volver la mirada a la educación, a la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluya los conocimientos subalternizados y los occidentales, de manera crítica y más igualitaria, no es la mera inclusión de nuevos temas en el currículo o en las metodologías pedagógicas, es apostar por transformaciones que apunten hacia nuevas narrativas de convivencia, una nueva ética desde lo colectivo, una nueva episteme.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los Espacios posibles

En América Latina, el abordar la pedagogía decolonial se ha convertido en el tema necesario de los espacios académicos, donde se confronta la realidad educativa; se nos hace necesario, contribuir desde este espacio, a la construcción teórica de líneas que puedan formar parte de ese mundo que imaginamos y que queremos transformar desde la educación.

Una de las líneas que consideramos debe ser el punto de partida, es orientar todo nuestro proceso crítico, creativo y propositivo a generar debates decoloniales a partir de la “desobediencia epistémica”: esto no, es más, como hemos expuesto en nuestro trabajo, que poner en cuestión todo el andamiaje que se construyó a partir de los criterios impuestos desde el pensamiento colonial. La desobediencia epistémica, entendida como proceso crítico que construye nuevos sentidos, nuevos significados, desde la cercanía, desde el espacio colonizado. No se trata de crear “fundamentalistas decoloniales”, es creer, aunque suene trillado, que otro mundo es posible.

En este sentido, al pensar estrategias educativas para una pedagogía decolonial, implica dar ese giro epistemológico y percibir al sujeto como un ser dimensional con valores, conciencia, voluntad, autonomía afectividad, criticidad y subjetividad, que nos lleva a reflexionar permanentemente sobre el acto de conocer, sobre el modo adecuado de enseñar y aprender. Y esto, porque arrastramos una herencia eurocéntrica, como hemos señalado, en la construcción del conocimiento, que se manifiesta en la construcción del currículo, en las estrategias y modelos pedagógicos y la didáctica, entre otras.

En su libro, *Educación y Democracia* (2018), Zuleta nos señala, que en el acto pedagógico los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje requieren coexistir en torno al diálogo crítico y contextualizado que emane una relación humanista. De ahí, que nos parece pertinente, la propuesta de convertir las aulas en espacio de combate argumentativo, basado en la reflexión y la problematización. Esto implica,

que se deben integrar en los planes de estudio otras formas y maneras de producir conocimiento, donde se identifiquen y reconozcan.

Se deben promover y consolidar líneas de investigación, no sólo en los centros de investigación, sino en las aulas, como ejercicio para el manejo de las herramientas de la pedagogía decolonial, y el desarrollo del pensamiento crítico.

Tenemos que insistir en que, para el ejercicio crítico y reflexivo en la educación, es una condición necesaria el fortalecimiento de la lectura, pero una lectura crítica que además pueda complementarse con el componente argumentativo. Despertar esas habilidades en el educando supone un reto, pues, cada vez más, el ser humano se sujeta y adormece por lo digital. De modo que, la crítica, la reflexión, el análisis, la argumentación, la autonomía, entre otras, pasan, en algunos sectores educativos, al segundo plano. Es necesario trabajar en la resignificación de la relación con el entorno, posibilitando el contraste constante de la lectura con su realidad social, ambiental y cultural, a través del análisis y el diálogo.

De acuerdo con Sartorello y Herbetta (2023), en la actualidad existe una efervescencia con respecto a la interculturalidad, pues esta debe verse como parte del proceso educativo, al desarrollar habilidades para la convivencia intercultural, el respeto a la diversidad y la creación de una identidad propia, que tiene en cuenta la inclusión, la necesidad de diálogo. Por lo que, lo intercultural da cabida no solo a un mero reconocimiento de las otras culturas sino a la edificación de un espacio para la organización de nuevas acciones sociales, políticas y epistémica en pro de ampliar las grietas como posibilidades reales de re-existencia, resignificación y lucha por un mundo mejor (Méndez-Reyes, 2021)

Otro elemento, que nos parece necesario incorporar es la Sistematización de Experiencias Educativas, metodología que permite la visibilización, resignificación y potenciación de la producción de saberes desde la experiencia de las comunidades, lo cual permite apreciar y reconocer un sin número de conocimientos colectivos, tejidos en distintos territorios y tiempos. No solo se exige un reconocimiento de su existencia, sino de un verdadero diálogo de saberes, por lo que, las investigaciones,

metodologías, estrategias, didácticas y demás elementos que han estado presente en nuestros pueblos formen parte también de la formación de todos dentro de las estructuras de la educación institucionalizada.

Se hace necesario, propiciar o proponer la construcción de una serie de genealogías o contra-archivos, conformados a partir del “rescate” de textos y saberes subalternos. Esto implica el hacernos cargo de cómo leemos en “clave decolonial”, qué significa interpretar los archivos como lecturas específicas; desde qué lugares, con qué sensibilidades y cómo nos proponemos esas lecturas como sujetos de la enunciación. Esto no es más que una tarea titánica, que consiste en disputar con los archivos hegemónicos eurocentristas o bien en proponer una suerte de contra-archivo americano, mestizo o indígena, conformado a partir del “rescate” de textos y saberes subalternos. (Añon,2024).

Dentro de las propuestas importantes a trabajar, en eso de que nos queda mucho por hacer, está precisamente abordar el debate sobre los límites del discurso decolonial, es imprescindible reconocer que, si bien aporta herramientas fundamentales para la crítica epistémica y la desnaturalización de los saberes colonizados, también presenta límites discursivos y metodológicos que deben ser problematizados. Diversos autores han señalado ciertas regularidades en el estilo discursivo de la teoría decolonial que configuran un 'ethos' particular.

En primer lugar, es común que este discurso se construya desde afirmaciones enfáticas que rechazan la idea de incompletitud, impidiendo con ello la apertura al cuestionamiento profundo. Este gesto se complementa con el uso reiterado de preguntas retóricas, las cuales aparentan una interlocución abierta, pero, en realidad, contienen respuestas implícitas que consolidan una forma monológica de discurso. Así, el “yo” del analista adquiere un lugar central y potente en la enunciación, ocupando el espacio reflexivo y reduciendo la posibilidad de una real dialéctica con el lector o con otros saberes (Mignolo, 2007, 2015; Grosfoguel, 2022; De Sousa Santos, 2014). Según Alabarces (2021), esta tendencia responde a una hipervigilancia sobre el lugar desde donde se enuncia, motivada por la necesidad de afirmar una conciencia histórica y epistémica de los sujetos subalternos. No

obstante, su uso excesivo puede desplazar el foco desde el objeto de análisis hacia una narrativa centrada en la experiencia del enunciador, comprometiendo el rigor crítico de las propuestas.

En este sentido, el reconocer estos límites no implica rechazar el discurso decolonial, sino fortalecerlo desde una crítica interna que permita superar sus reduccionismos y expandir su potencia transformadora en el campo educativo y epistemológico.

En esa construcción de nuestro archivo, apostamos por el uso de metodologías que rescaten las historias, de vida, las historias orales, en fin la memoria colectiva para resignificar y generar el discurso de lo decolonial.

En el sistema educativo, consideramos que el diagnóstico no es alentador, sin embargo, seguimos insistiendo, retomando a Giroux (2003) y McLaren (2000), en repensar la labor educativa como un acto político y emancipador, donde el educador se constituye en sujeto crítico, reflexivo, innovador y comprometido con la transformación social. De ahí que debemos propiciar espacios para la formación docente que incorpore la decolonialidad, no como una información más, no se trata de otras lecturas, sino de otras perspectivas de contextualizar el saber y el ser. Esto pasa también por desarrollar currículos flexibles que integren metodologías participativas y enfoques críticos en la resolución de problemas reales del entorno escolar y comunitario.

Consideraciones Finales

En la pedagogía decolonial, está todo por hacer, la narrativa esta aun en proceso de construcción, pues no basta con poner en cuestión el modelo civilizatorio que nos hizo “naturalizar” la vida social que conocemos, en torno al ser humano, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y el modelo de vida.

Es la construcción de nuevos sentidos, donde la educación se presenta como una de las vías fundamentales para generar procesos de transformación, sin pretensión de universalizar, sino de situarnos, de reconocernos en nuestras

historias, en nuestras comunidades, en nuestra memoria colectiva, en nuestros ancestros. Es repensar desde lo educativo, las diversas expresiones y experiencias sociales, políticas y éticas que caracterizan a los pueblos y culturas de nuestra América. Es construir una pedagogía otra que, desde las diversas experiencias no sistematizadas y negadas por occidente, se puedan mostrar otras rutas didácticas y metodológicas de aprendizaje.

Una pedagogía que postula una nueva ética, relacional, pluriversal, una nueva visión de la humanidad no más como individuos aislados y jerarquizados, sino como sujetos interdependientes, reconocidos en su dignidad plena, capaces de dialogar en diversidad y comprometidos con la reconstrucción colectiva del mundo. Es una pedagogía para la vida, realizar estos giros paradigmáticos requiere mucha emoción colectiva, sin pasión no hay compromiso.

Se hace necesario, finalmente, promover el desarrollo de líneas de investigación que ayuden a promover: currículos contextualizados que incluyan narrativas construidas a través de la memoria colectiva, no como “contenido exótico”, sino como ejes estructurantes de aprendizaje; Teorizar sobre el desarrollo de currículos flexibles que integren metodologías participativas y enfoques críticos en la resolución de problemas reales del entorno escolar y comunitario.

En definitiva, lo que se pretende es construir desde el repensar, bajo otras miradas y otros saberes, donde se incluya, reconozca, y visibilice al otro; es resignificar una pedagogía desde una visión humanista, ética, intercultural, crítica y emancipadora.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paídos Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Castillo, M. (2022) Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la Pedagogía Decolonial. *Revista de Filosofía*, Vol. 39, Nº Especial, pp. 780 - 786

- Cruz Picón, P. (2024) revista Ensayos Pedagógicos Vol. XIX, N.º 2. Julio-diciembre, 2024 1-20, EISSN: 2215-3330, ISSN: 1659-010
- Chomsky, N. (2010). La (Des)educación. Editorial Critica
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, Vol.16, número 54, pp.17-39
- Fanon, F. (2007). Los condenados de la tierra (A. de la Fuente, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1961)
- Fernandes, F. L., Melino, H., & Silva, J. D. S. e. (2024). In Defense of a Peripheral Epistemology: Exploring “Decolonial Cognitive Triggers” for Epistemic Disobedience in Urban Peripheries. *Social*.
- Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, Paulo [1997]. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido; editado por Josefina Anaya, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
- Grosfoguel, R. (2022). De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial. Editorial Akal.
- Lander, E. (2000). (Comp.) La Colonialidad del Saber. Caracas/Venezuela. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2008). Toward a pedagogy perpetually on trial: 40 years of action-research with Paulo Freire. *Policy Futures in Education*, 6(2), 189–207. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.2.189>
- Méndez-Reyes, J. (2021). La Pedagogía Decolonial y los desafíos de la Colonialidad del Saber. Una propuesta epistémica. 1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana.
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Editorial Akal.
- Mignolo, W. (2021). *The Politics of Decolonial Investigations*. Duke University Press.
- Prieto, L. (2006). El Estado Docente. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho

- Prieto, L. (1990). Principios generales de la Educación. Caracas: Monte Ávila.
- Sartorello, S. C. y Herbetta, A. (2023). Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 9-16. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.587>
- Silva, M. (2021). OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta/Colômbia, Universidad del Magdalena, 2018. *Eccos Revista Científica*, (58).
- Sousa-Santos, B. (2014). Epistemologías del Sur. Editorial Akal.
- Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., & Guo, M. (2021). The Critical Pedagogy that Transforms the Reality. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58–71. <https://doi.org/10.17583/rise.8900> researchgate.net.
- Walsh, Catherine (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. *Tabula Rasa*. N° 9
- Walsh, Catherine (2014). “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados*, Año 1, N° 1.
- Walsh, C. E. (2018). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Zuleta, E. (2018). Educación y democracia. Editorial Ariel.