

Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina

Walking the Decolonial Teaching Path: A Methodological Proposal for Transforming School Social Sciences in Latin America

Caminhar o ensino decolonial: Uma proposta metodológica para a transformação das ciências sociais escolares na América Latina

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

camilo7913@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1957-9812>

Carlos Iván García Suárez

Universidad de La Salle, Colombia

carlosgarcia@unisalle.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-0859-1234>

Recepción: 21 Mayo 2024

Revisado: 22 Agosto 2024

Aprobación: 02 Septiembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo propone una metodología decolonial para la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina, fundamentada en las perspectivas críticas latinoamericanas. Se presenta la propuesta *Caminar la enseñanza decolonial* como una apuesta insumisa e insurgente que busca transformar las prácticas educativas hegemónicas. El texto analiza los fundamentos teóricos de la decolonialidad, la interculturalidad crítica y la interseccionalidad, y su aplicación en el ámbito educativo. Se propone una secuencia didáctica que incluye acciones de aprendizaje como nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear, orientadas a desarrollar una conciencia crítica y decolonial en los estudiantes. El artículo concluye reflexionando sobre los desafíos y las posibilidades de implementar pedagogías decoloniales en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: educación intercultural, ciencias sociales, método de enseñanza, pensamiento crítico, cambio social.

Abstract

This article proposes a decolonial methodology for teaching social sciences in Latin America, grounded in critical Latin American perspectives. The Walking the Decolonial Teaching proposal is presented as an insubordinate and insurgent approach that seeks to transform hegemonic educational practices. The text analyzes the theoretical foundations of decoloniality, critical intercultural, and intersectionality, and their application in education. A didactic sequence is proposed, including learning actions such as naming, making visible, understanding, imagining, and creating, aimed at developing critical and decolonial awareness in students. The article concludes by reflecting on the challenges and possibilities of implementing decolonial pedagogies in the Latin American context.

Keywords: intercultural education, social sciences, teaching methods, critical thinking, social change.

Resumo

Este artigo propõe uma metodologia decolonial para o ensino das ciências sociais na América Latina, fundamentada nas perspectivas críticas latino-americanas. Apresenta-se a proposta Caminhar o ensino decolonial como uma aposta insubmissa e insurgente que busca transformar as práticas educativas hegemônicas. O texto analisa os fundamentos teóricos da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da interseccionalidade, e sua aplicação no âmbito educativo. Propõe-se uma sequência didática que inclui ações de aprendizagem como nomear, visibilizar, compreender, imaginar e criar, orientadas a desenvolver uma consciência crítica e decolonial nos estudantes. O artigo conclui refletindo sobre os desafios e as possibilidades de implementar pedagogias decoloniais no contexto latino-americano.

Palavras-chave: educação intercultural, ciências sociais, método de ensino, pensamento crítico, mudança social.

Introducción

La pertinencia del giro educativo decolonial para la enseñanza de las ciencias sociales escolares^[1] radica en su potencial para cuestionar y transformar las lógicas y prácticas educativas hegemónicas, que han perpetuado relaciones de poder, exclusión y dominación (Gómez y Mora, 2019; Martínez, 2022; Méndez, 2021). Este giro implica un posicionamiento ontoepistémico y ético que reconoce la complejidad de transitar del pensamiento educativo neoliberal a formas alternativas de comprender lo educativo (Soto, 2022; Di Franco y Parenzuela, 2023). Igualmente, enfatiza la necesidad de construir un discurso pedagógico contingente, insumiso e irreverente para materializar propuestas político-pedagógicas que respondan a las necesidades de las personas, colectivos, comunidades y territorios.

En un contexto marcado por múltiples crisis (sociales, ambientales, económicas y políticas), que amenazan la existencia misma de la humanidad, la educación se erige como un campo de disputa y de posibilidades para la transformación social (Sader, 2023). A partir de esta perspectiva, la labor docente adquiere un sentido ético-político fundamental, capaz de desafiar las estructuras de dominación y materializar la revolución de las pequeñas acciones decoloniales en nuestros círculos más cercanos: familia, escuela y comunidad.

La acción estratégica del pensar y hacer decolonial implica un ejercicio constante de reflexividad sobre nuestra labor como maestros y maestras. Aunque somos conscientes de los límites de la educación, esto no nos inmoviliza para actuar. Como perspectiva emergente y en disputa, el enfoque decolonial en la investigación socioeducativa denuncia la colonialidad del poder, del saber y del ser que subyace a la educación neoliberal (Alfieri y Lázaro, 2022; Molina, 2022). Esta colonialidad reproduce jerarquías y exclusiones fundadas en la raza, el género, la clase y otras expresiones de dominación colonial.

En este contexto, se enfatiza la dimensión política y transformadora de la educación como una herramienta para la concientización, la movilización y la construcción de alternativas al modelo neoliberal. Por ello, es crucial rearticular estas dimensiones a partir de una mirada decolonial que cuestione los fundamentos ontológicos, epistemológicos y políticos de la educación tradicional. Escobar (2019) nos recuerda:

La coyuntura actual nos insinúa que estamos abocados a re/diseñar la urdimbre de la vida, a retejer y reparar, a re- unir lo separado, a re/inventar formas otras de habitar, de lugarizarse, de comunicarse; y todo esto (¡quizás la parte más difícil!) en contextos de mundos que involucran entramados de humanos y no humanos, en conexión parcial con muchos otros mundos, incluyendo aquellos mundos que no se quieren relacionar sino asimilar y destruir. (p. 18)

Este enfoque propone alternativas enraizadas en maneras otras de relacionalidad y contextualidad en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales escolares. En este sentido, el movimiento en espiral de las acciones educativas insumisas, liberadoras y no parametrales emerge como un potente símbolo para representar las interacciones de prácticas educativas contrahegemónicas (Santos, 2020; Quintar, 2021b).

La perspectiva decolonial no solo busca transformar los contenidos y métodos educativos, sino que aspira a reconfigurar profundamente las formas de ser, saber y convivir que se promueven en los espacios educativos, desafiando, así, las estructuras de poder establecidas y abriendo camino a una educación emancipadora. Para ello, se propone articular los referentes de la perspectiva ontoepistémica y ética en clave decolonial en el campo de la investigación socioeducativa.

La educación como práctica transformadora desde una perspectiva decolonial no implica un rechazo absoluto a los marcos teóricos y metodológicos existentes, sino una resignificación crítica de estos desde las realidades y necesidades de *Nuestra América*. Cuando se cuestiona la colonialidad del saber y sus manifestaciones en la investigación educativa, no se busca desconocer los valiosos aportes de la teoría crítica social y otros enfoques que han contribuido a la comprensión y transformación de las prácticas educativas (Torres, 2020). Por el contrario, se propone un diálogo horizontal entre diferentes tradiciones de pensamiento crítico, reconociendo que la propia perspectiva decolonial se ha nutrido de diversas corrientes teóricas que han cuestionado las relaciones de poder y dominación en el campo educativo.

En este sentido, debe entenderse la apuesta del estudio no como un llamado a desechar el diálogo inter y transdisciplinar, sino como una invitación a enriquecerlo desde una perspectiva que reconozca y valore la pluralidad epistémica. El pensamiento decolonial se construye precisamente en ese diálogo crítico y creativo con diferentes tradiciones teóricas, incluida la teoría crítica social, pero buscando resignificarlas desde las experiencias, saberes y luchas de los pueblos y comunidades del Sur global (Rodríguez, 2023). Esta articulación entre teoría y práctica transformadora implica reconocer que la producción de conocimiento en el campo educativo debe estar anclada en las realidades concretas de los sujetos y comunidades, sin por ello renunciar al rigor teórico y metodológico que permite sistematizar y potenciar estas experiencias.

La propuesta *Caminar la enseñanza decolonial* es pertinente en el contexto educativo actual, ya que busca transformar los fundamentos ontológicos, epistémicos, relacionales y socioafectivos/espirituales que sostienen la educación hegemónica. En cuanto a los alcances curriculares, esta propuesta desafía la hegemonía del conocimiento occidental y reivindica la validez de saberes ancestrales, populares y subalternos. Esto implica una reestructuración de los contenidos y la inclusión de perspectivas diversas que han sido históricamente silenciadas o marginadas (Escobar, 2018; Grosfoguel, 2022).

Por último, es necesario reconocer la centralidad de las emociones, la afectividad y la espiritualidad en los procesos de aprendizaje y transformación social. Se promueve una educación biocéntrica, compleja y multidimensional que trasciende las lógicas de las subjetividades neoliberales, abriendo así nuevos horizontes para una educación verdaderamente transformadora y emancipadora.

Recorriendo el camino

La investigación socioeducativa ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas (Santos, 2022; Berlanga, 2022). Este proceso de transformación se caracteriza por el tránsito desde una racionalidad técnico-instrumental, centrada en la objetividad y la cuantificación, hacia enfoques más críticos y emancipadores, que reconocen el conocimiento como situado y politizado. La perspectiva decolonial lleva este enfoque más allá, enfatizando la pluralidad epistémica y la decolonización del saber.

Mientras la racionalidad técnica busca explicar y controlar, y la crítica aspira a comprender y transformar, la decolonial se orienta a la revalorización de saberes marginados y la construcción de un presente alternativo y un futuro pluriversal (Alfieri y Lázaro, 2021). Metodológicamente, se ha pasado de métodos cuantitativos estandarizados a aproximaciones cualitativas y participativas, culminando en enfoques dialógicos y colaborativos que promueven una interculturalidad crítica (Hernández y Martín, 2020; Mejía, 2022).

La evolución de la relación investigador-investigado refleja un cambio paradigmático significativo. Se ha transitado desde una concepción jerárquica y distante, donde el investigador era visto como un experto neutral y los sujetos como objetos de estudio, hacia enfoques más dialógicos y participativos. La perspectiva crítica introdujo una interacción más horizontal, con un compromiso ético-político explícito y un énfasis en el empoderamiento de los participantes. La visión decolonial profundiza esta transformación, promoviendo una relación de horizontalidad y reciprocidad, donde el investigador actúa como facilitador en la coproducción de conocimientos (Rivas *et al.*, 2020; Popkewitz, 2021).

Los criterios de validez también han evolucionado, pasando de la búsqueda de objetividad y generalización hacia la valoración de la reflexividad, la contextualización y la relevancia para las luchas sociales. Este cambio implica tensiones significativas entre paradigmas, como el contraste entre la generalización y la comprensión situada, la neutralidad y el compromiso político, o la primacía de la teoría frente a la práctica transformadora (Yedaide, 2019).

Una de las críticas que se hacen a la perspectiva decolonial en el campo educativo^[2] es la dificultad para delinear de una manera clara una ruta metodológica que aborde cuestiones frente a la enseñanza de los saberes y disciplinas escolares, reflejando su amplio acervo teórico (Herrera, 2023; Ortiz, 2024). Por ello, un primer reto fue avanzar en la autodescolonización^[3] del ejercicio investigativo (Rodríguez, 2022). El presente artículo se aproxima a delinear posibles rutas de acción que permitan a los maestros y maestras, en su cotidianidad,

sumarse a este caminar decolonial por los senderos sinuosos del contexto socioeducativo, impactado por los cambios de época (Mejía, 2023).

En este orden de ideas, el hacer decolonial se configura como un espacio de interlocución crítica pluriversal de las maneras de conocer, cuestionando lo instituido por la cultura moderna occidental. En términos de Zemelman (1998), estas acciones político-pedagógicas, como una apuesta decolonial, intercultural y no parametral, se pueden comprender como un excedente de realidad que “resulta de la tensión entre lo dado-límites y el cómo se rescata la fuerza-necesidad que incita a trascender las formas establecidas” (p. 422), irrumpiendo para desmarcarse del modelo etnocéntrico hegemónico.

En estas décadas del siglo XXI, se ha logrado reelaborar la acción crítica de las prácticas educativas que buscan las transformaciones sociales. Este ejercicio, en términos de Quintar (2021), “asume que la realidad es recreada por los sujetos y sujetos históricos como sujetos de experiencia” (p. 279). De ahí, la posibilidad de acción en la labor educativa de los maestros y maestras, que piensen los diseños curriculares y las prácticas que redunden en “una pedagogía que busque la reconfiguración de este sujeto productivo moderno por un sujeto sensible a sí mismo y al mundo de la vida” (p. 282).

Por ello, es importante resaltar los proyectos emergentes en educación, promovidos por los movimientos sociales, en el marco del discurso y acción progresista en la región. También es necesario destacar el lugar de las ciudadanías disidentes^[4] en un contexto social disruptivo y polarizado, propio de las dinámicas oprobiosas del capitalismo.

El aula como espacio de transformación

En este escenario, el aula se convierte en un espacio de encuentro, reflexión y acción colectiva, estrechamente vinculado con las realidades y luchas de las comunidades. Se busca superar la fragmentación entre la escuela y su entorno, reconociendo y potenciando los saberes y experiencias que los estudiantes traen consigo a partir de sus contextos de vida. Para su desarrollo, se requiere la creación de espacios de diálogo crítico, la valoración de la diversidad epistémica y el co-diseño en co-labor de conocimientos situados y relevantes.

Esto supone trascender la transmisión unidireccional de saberes, promoviendo la problematización de los contenidos curriculares con una mirada crítica y decolonial, cuestionando los sesgos eurocéntricos y las relaciones de poder que subyacen a la producción y legitimación del conocimiento. Se trata de visibilizar y valorar la pluriversalidad de las epistemologías del Sur global^[5] (Borsani, 2021).

La espiral como símbolo del aprendizaje decolonial

Es importante recordar que los tránsitos en que opera la propuesta de *Caminar la enseñanza decolonial* es una dinámica de acción en espiral, como símbolo de la relacionalidad y ciclicidad del conocimiento, en contraste con la linealidad y fragmentación del modelo educativo neoliberal. La espiral representa el carácter dinámico, recursivo e interconectado de los procesos de aprendizaje y transformación social. De esta manera, se enfatiza la importancia de la contextualización y territorialización de los saberes, en oposición al conocimiento abstracto y descontextualizado, promovido por las políticas dominantes vigentes (Velasco, 2021). Esto implica valorar los saberes locales, ancestrales y comunitarios, y ponerlos en diálogo crítico con conocimientos otros.

Cuestionamiento de la mercantilización educativa

La propuesta cuestiona la mercantilización de la educación y la reducción del conocimiento a un bien transable en el juego de la oferta y la demanda. En su lugar, enfatiza el valor intrínseco del aprendizaje como un proceso orientado a los buenos vivires, la complementariedad y la insumisión de las acciones huellas decoloniales (Pachón, 2023). También desafía la competitividad y el individualismo fomentado por la educación neoliberal y, en su lugar, vivencia valores como la colaboración, la reciprocidad y el bien común. Esto supone reconocer y valorar las múltiples formas de ser, saber y hacer que coexisten en los territorios, en oposición a la estandarización y homogeneización de los procesos educativos.

La crisis civilizatoria y la apuesta educativa decolonial

La crisis civilizatoria que enfrentamos como humanidad demanda una apuesta educativa decolonial que logre materializar su propuesta ontoepistémica y política. En este sentido, las acciones pedagógicas de los maestros y maestras buscan orientarse a cuestionar e incomodar el funcionamiento del sistema hegemónico, a pesar de que la distancia entre lo enunciado y lo realizable parezca, por momentos, irreconciliable. Sin embargo, como nos recuerda Freire (2012, 2014), es necesario mantener una mirada esperanzadora frente al potencial transformador de la educación en el camino por dignificar las condiciones de vida de cada uno de nosotros, que, en estos momentos, están en juego en el tablero del sistema mundo/moderno/colonial^[6]. Se trata de apostar por una educación liberadora, que nos permita tomar conciencia de las estructuras de opresión y construir alternativas emancipadoras.

En este marco, propender por posicionar una ontología política relacional implica, en términos de Estermann (2013), reconocer diferentes aspectos, un registro filosófico que se interroga a partir de lo humano por la realidad del mundo, cuestionando los supuestos ontológicos que subyacen a nuestras formas de conocer y habitar el planeta; un registro praxeológico que cuestiona las prácticas y acciones en los procesos de relacionamiento entre lo humano/no humano, visibilizando las relaciones de poder y las posibilidades de transformación; un registro antropológico que explica la forma en que narramos las experiencias y comprensiones de pensar/sentir y habitar la coexistencia de mundos, reconociendo la diversidad de saberes y formas de vida presentes en los territorios.

Multiplicidad de mundos y desafío a la visión monocultural

Como señala Blaser (2020), es fundamental reconocer la existencia de una multiplicidad de mundos que coexisten y se entrelazan, desafiando la visión monocultural y homogeneizante impuesta por la modernidad colonial. Esto implica abrirse a otras formas de ser, saber y hacer, que han sido históricamente silenciadas o marginadas, pero que ofrecen claves para imaginar y construir otros futuros posibles.

Escobar (2020) plantea el desafío de reconstituir las ciencias sociales al servicio de las transiciones más amplias y civilizatorias. Se trata de convertirlas en un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida y las autonomías, como praxis de liberación, sanación y cuidado del tejido de la vida. Un espacio que contribuya a la construcción de un pluriverso no patriarcal, no racista, postcapitalista y no liberal.

La ampliación ontológica-política, entendida en el marco de los Buenos Vivires (Duque, 2023), se presenta como un campo de acción fundamental para las pedagogías decoloniales y la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Esta perspectiva reconoce que la educación no es un proceso neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder, visiones del mundo y concepciones sobre lo que significa ser humano y vivir en sociedad. Los Buenos Vivires recogen los saberes, ancestralidades y perspectivas del mundo de los pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes de la región, configurando “otros modos de vida, otros mundos posibles y otros bio-cosmo/paradigmas más allá del modelo capitalista hegemónico paradigmático” (p. 2). A partir de esta mirada, se cuestiona la ontología dualista y antropocéntrica que ha sustentado la modernidad colonial, y se propone una ontología relacional, donde lo humano y lo no humano se encuentran interconectados en una red vital de interdependencia y reciprocidad (Carrillo, 2019).

En el marco de las prácticas educativas, la ampliación ontológica-política implica varios desafíos y posibilidades. Primero, cuestiona las concepciones reduccionistas y mecanicistas del conocimiento, que lo fragmentan en disciplinas aisladas y lo desvinculan de los contextos y realidades donde se produce. Segundo, visibiliza y valora los saberes y epistemologías que han sido históricamente excluidos o subalternizados por la matriz colonial del poder. Tercero, codiseña espacios para el diálogo intercultural e inter/epistemológico, donde diferentes formas de conocer, sentir y habitar el mundo puedan encontrarse y enriquecerse mutuamente. Cuarto, promueve una ética del cuidado y la responsabilidad hacia todas las formas de vida que coexisten en el planeta y, quinto, supera la lógica extractivista y depredadora del capitalismo, y cultiva relaciones de respeto, reciprocidad y complementariedad con la naturaleza y los otros seres.

Ampliar la ontología política en las prácticas educativas (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023) supone hacer visible y cuestionar los supuestos y las relaciones de poder que subyacen a los procesos educativos. Implica preguntarse: ¿qué tipo de sujeto se busca formar a través de la educación? ¿Qué visiones del mundo y de la sociedad se promueven? ¿Qué voces y experiencias son incluidas o excluidas del currículo? ¿Cómo se distribuyen las oportunidades educativas y los recursos?

Por esta razón, es fundamental la incorporación de las pedagogías críticas y decoloniales, que cuestionan los saberes hegemónicos y visibilizan conocimientos y experiencias históricamente marginadas. Como señalan Sher y Sáez-Rosenkranz (2023), esta acción estratégica es fundamental, ya que “ideologías opresivas, como el eurocentrismo, son profundas, serias y auto reproductivas y no se pueden desaprender en una sola clase, en una sola unidad didáctica, ni en un solo curso” (p. 3). Esto se puede lograr a través de diversas estrategias, tales como: promover prácticas educativas democráticas, donde los estudiantes desplieguen su estar en el mundo y poder de decisión sobre su propio aprendizaje; abordar problemáticas sociales, políticas y ambientales relevantes, fomentando en los estudiantes el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y el compromiso con la transformación social; ajustar los currículos y materiales educativos para que sean más inclusivos, diversos y representativos de diferentes realidades y perspectivas.

Pedagogía decolonial y relacional

Una pedagogía decolonial y relacional (Estermann, 2013) se opera a partir de una crítica a la ontología dualista y cartesiana que ha dominado la educación moderna/colonial, basada en la separación entre mente y cuerpo, razón y emoción, cultura y naturaleza, teoría y práctica, entre otras dicotomías (Escobar, 2019). Esta crítica implica cuestionar y transformar las formas en que estas jerarquías han sido tratadas culturalmente, y reconocer el potencial transformador de la educación y la pedagogía en el marco amplio de las prácticas socioculturales que transitan nuestras relaciones sociales y con la naturaleza.

En el marco de una pedagogía decolonial y relacional, el horizonte transmoderno (Dussel, 2005) se presenta como una perspectiva clave para pensar en la construcción de prácticas educativas insumisas, interculturales y epistemológicamente diversas. La transmodernidad,

Indica todos los aspectos que se sitúan “más-allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversa. (p. 18)

A partir de esta mirada, la acción educativa requiere construir puentes que permitan, en términos de Duque (2023), “el diálogo de saberes y la relacionalidad (biocentrismo, cosmocentrismo, ciclicidad) que confronta las coordenadas de la ontología dual antropocentrada que fundamenta el proyecto hegemónico globalizador/homogenizador del vivir mejor de la modernidad-capitalista” (p. 6).

Se trata de superar las marcas coloniales presentes en la escuela, entendidas por Quiroz (2022) como “aquellas huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares” (p. 6). Una de estas marcas coloniales son las narrativas y acciones que sustentan los mitos modernos sobre la alteridad, que construyen al otro/a como inferior, inocente, víctima o bárbaro que hay que cambiar, excluir u ocultar. Frente a esta realidad, una pedagogía decolonial y relacional se orienta a construir una nueva racionalidad que supere estos mitos modernos sobre la alteridad. Se trata de reconocer y valorar la diversidad de formas de ser, saber y hacer que coexisten en nuestros territorios, y de promover un diálogo intercultural que, en términos de Dussel (1996), se mueva “de la periferia a la periferia” (p.100).

La implementación de pedagogías decoloniales en entornos escolares presenta múltiples desafíos que requieren una profunda reflexión. Estos retos incluyen el cuestionamiento radical de los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la modernidad occidental, así como el necesario descentramiento de los saberes europeos para reconocer la validez de otras formas de conocimiento. Un desafío central radica en la transformación de currículos y prácticas escolares tradicionalmente arraigados en la racionalidad moderna y la

colonialidad del saber. Esta transformación se sustenta en los principios de la interculturalidad crítica, que va más allá del mero reconocimiento de la diversidad cultural: constituye un proyecto político, ético y epistémico orientado hacia la transformación social.

Como señala Walsh (2009), la interculturalidad crítica confronta las relaciones de poder y dominación subyacentes a las diferencias culturales, mientras propone la construcción de nuevas formas de convivencia y solidaridad entre personas, colectivos y comunidades. Desde esta perspectiva, las pedagogías decoloniales promueven el diálogo de saberes y la ecología de conocimientos, legitimando los saberes ancestrales, populares y subalternos en una conversación horizontal con los conocimientos científicos y académicos.

La interseccionalidad, concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, emerge como una herramienta analítica fundamental para comprender cómo diferentes formas de opresión y discriminación se entrelazan y operan simultáneamente en la experiencia de los sujetos (Zabala y Fundora, 2022). Inicialmente desarrollado desde el feminismo negro estadounidense para evidenciar cómo el género y la raza se interceptan en las experiencias de las mujeres afroamericanas, el concepto ha sido enriquecido y resignificado desde las perspectivas decoloniales latinoamericanas, particularmente por el feminismo decolonial, para analizar cómo las múltiples formas de dominación (género, raza, clase, colonialidad, heteronormatividad, entre otras) se articulan en los contextos educativos de *Nuestra América* (Ochoa, 2019). Esta comprensión interseccional resulta vital para las pedagogías decoloniales, pues permite develar y transformar las complejas tramas de poder que configuran las experiencias educativas, reconociendo que las opresiones no actúan de manera aislada, sino que se refuerzan y potencian mutuamente en el marco del sistema mundo moderno/colonial.

En este contexto, resulta fundamental enriquecer el análisis desde la perspectiva de la interseccionalidad, un enfoque que revela cómo las opresiones y desigualdades no operan de manera aislada, sino que se entrelazan y potencian mutuamente. En el ámbito educativo, este marco analítico permite comprender que las experiencias de los estudiantes están configuradas por múltiples dimensiones: su posición como sujetos subalternos, su clase social, género, raza, etnia, orientación sexual y capacidades físicas, entre otras categorías identitarias. La confluencia de estas diversas identidades y posiciones sociales genera experiencias educativas únicas y complejas que no pueden reducirse a una única dimensión de opresión o discriminación.

La interseccionalidad crítica aporta significativamente al enriquecimiento y potencialidad de las pedagogías decoloniales, al visibilizar las múltiples y entrelazadas formas de opresión y resistencia presentes en los procesos educativos. Este enfoque adquiere particular relevancia desde su deconstrucción teórica y política realizada por la tradición feminista andina, sin obviar las tensiones existentes entre las perspectivas feministas poscoloniales y el feminismo de color estadounidense (Ochoa, 2019).

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad crítica nos permite comprender que las opresiones y desigualdades en los procesos educativos no operan aisladamente, sino que se interconectan y refuerzan mutuamente. Este marco analítico nos impulsa a articular las luchas pedagógicas con otros movimientos emancipatorios: feministas, antirracistas, anticapitalistas y ecologistas, entre otros. El objetivo es construir redes de alianzas y solidaridades entre diversos movimientos y actores sociales para desarrollar experiencias y horizontes decoloniales en la educación. Como señala Ochoa (2019):

Los acercamientos o aproximaciones a nuestra “propia historia” nos exigen, entonces re-andar viejos caminos, pero con nuevos ojos; escudriñar y atrevernos a recorrer vías insólitas que develan el carácter enredado/imbricado de lo colonial, racista, clasista, misógino y heteronormativo del sistema-mundo capitalista moderno colonial que habitamos. En ese sentido, hemos tenido que sacar de los escombros todo el potencial crítico del pensamiento feminista latinoamericano, indígena, afrodescendiente y feminista de las llamadas “periferias” para visibilizar y desmontar las jerarquías desde un entendimiento de la configuración de la matriz de opresiones múltiples que atraviesa por los cuerpos de mujeres y hombres racializados. (p. 12)

La interseccionalidad crítica constituye un pilar fundamental para el enriquecimiento de las pedagogías decoloniales, pues propone la construcción de sociedades donde las diferencias sean reconocidas como

elementos constitutivos de la democracia. Esta visión aspira a forjar relaciones verdaderamente igualitarias entre diversos grupos socioculturales, lo cual implica de manera necesaria el empoderamiento de aquellos grupos subalternizados a lo largo de la historia. En este marco, una pedagogía decolonial e interseccional se construye sobre múltiples pilares:

- Se fundamenta en las experiencias y saberes situados de los grupos subalternizados.
- Promueve la creación de espacios seguros y afirmativos donde sea posible nombrar y cuestionar las múltiples opresiones.
- Impulsa la decolonización de contenidos, metodologías y dinámicas relacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Cuestiona críticamente las políticas y discursos superficiales sobre inclusión y diversidad.
- Visibiliza y busca transformar las múltiples formas de opresión y privilegio que se interseccionan en los espacios educativos.

Los desafíos para consolidar pedagogías insurgentes e insumisas desde la perspectiva de *Nuestra América* son ciertamente complejos. Sin embargo, este andamiaje teórico-político proporciona a maestros y maestras las herramientas fundamentales para reconfigurar y deconstruir sus visiones de mundo, así como para transformar sus formas de relacionarse con el conocimiento, sus estudiantes, el territorio y la comunidad educativa. La articulación entre la interseccionalidad crítica y las perspectivas decoloniales y transmodernas ofrece un marco potente para enriquecer y complejizar las prácticas educativas, abriendo caminos hacia una educación verdaderamente transformadora y emancipadora.

Subvertir el orden, insurgir lo establecido

La interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales se articulan de manera fructífera en el marco de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales escolares, ofreciendo perspectivas y herramientas para desafiar los legados coloniales y transformar las prácticas educativas (Wences, 2012). La interculturalidad crítica no se limita a reconocer y celebrar la diversidad cultural, sino que cuestiona las estructuras de poder y desigualdad que jerarquizan y excluyen las diferencias. Se trata de una perspectiva que entiende la interculturalidad no como un dato natural o un estado de cosas, sino como un proyecto político, ético y epistémico de transformación social y decolonización. Walsh (2012) afirma que:

La interculturalidad crítica –como práctica política– dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruce a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas –de deshumanización y de subordinación de conocimientos– que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación. (p. 14)

La enseñanza de las ciencias sociales no puede reducirse a transmitir conocimientos neutrales o universales sobre la sociedad y la historia, sino que debe problematizar los supuestos y los efectos de la colonialidad en la producción y legitimación de los saberes. Esto implica cuestionar el eurocentrismo, el racismo y el epistemicidio que han caracterizado a las ciencias sociales modernas, y visibilizar los conocimientos, las memorias y las luchas de los pueblos y grupos subalternizados.

En este sentido, la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales invitan a desmontar la pretensión de objetividad y universalidad del conocimiento científico, reconociendo su carácter situado, parcial y político. Se trata de desafiar la “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2019) que ha colocado a la ciencia occidental como la única forma válida de conocer el mundo, y de abrir espacios para el diálogo y la ecología de saberes (Santos, 2022) entre diferentes cosmovisiones, epistemologías y prácticas culturales. Sher y Sáez-Rosenkranz (2023) señalan:

Pensar una enseñanza de la historia que supere la herencia histórica colonial, metropolitana e imperial, implica, ante todo, pensar su ontología. Son los objetivos de aprendizaje los principales núcleos desde los cuales puede configurarse otra enseñanza para otro aprendizaje, pues es éste el objeto de la didáctica. Para ello, no es suficiente proponer contenidos alternativos o metodologías de enseñanza nuevas como principales elementos en el proceso de descolonizar la enseñanza. Es la función social de esos contenidos que, de manera operativa, se reflejan en aprendizajes específicos que permiten reformular las distintas dimensiones donde se materializa la colonialidad. (p. 5)

Esto implica incorporar en los currículos y las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales los saberes, las historias y las epistemologías de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros, como fuentes válidas de conocimiento y aprendizaje. Y fomentar metodologías participativas, dialógicas y experienciales, que permitan a los estudiantes involucrarse activamente en la construcción y la aplicación de los conocimientos, en diálogo con las realidades y los desafíos de sus contextos.

La pregunta planteada por Walsh (2010), “¿Educar para qué? ¿Con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad?” (p. 93), es fundamental para repensar los sentidos y los horizontes de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de una perspectiva decolonial e intercultural. Esto supone no solo enseñar la historia a partir de la perspectiva de los vencedores o los grupos dominantes, sino también recuperar y visibilizar las historias y las memorias de resistencia de los pueblos o grupos subalternizados; abordar los fenómenos sociales no como realidades abstractas o desconectadas, sino desde los saberes y las experiencias concretas de las comunidades y movimientos que los enfrentan y los transforman; utilizar estrategias pedagógicas como la problematización, la comparación, la contextualización y la reflexividad, que permitan analizar los fenómenos sociales a partir de múltiples perspectivas y escalas, para fomentar en los estudiantes una curiosidad epistémica, un pensamiento crítico y relacional.

En este marco, el rol de los maestros y maestras se reconfigura en una perspectiva más horizontal y dialógica. Ya no se trata de un experto que transmite conocimientos acabados, sino de un facilitador que promueve la participación, la autonomía y la ecología de saberes entre los estudiantes. Una pedagogía decolonial e intercultural es aquella que no solo crítica y resiste las lógicas coloniales, sino que también crea y afirma alternativas desde la pluriversalidad y la relacionalidad de las personas, los pueblos y los territorios. Una pedagogía que reconoce y potencia la agencia y la sabiduría de las personas y las comunidades que han sido históricamente silenciadas o marginadas, y que apuesta por la construcción colectiva de conocimientos y prácticas emancipadoras. Walsh (2010) afirma:

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (p. 92)

Las pedagogías decoloniales se fortalecen al nutrirse de diversas perspectivas provenientes del pensamiento sociocrítico de *Nuestra América*^[7], impulsadas por los movimientos sociales, populares y las comunidades/colectivos en resistencia (Mendoza, 2023; Arias, 2023). Estas perspectivas aportan elementos fundamentales para la construcción de propuestas educativas emancipadoras y transformadoras:

1. Feminismos decoloniales: cuestionan la intersección entre el patriarcado, el racismo y el capitalismo, evidenciando cómo estas estructuras de poder se articulan para oprimir y subalternizar a las mujeres, especialmente a las mujeres racializadas, indígenas, afrodescendientes y populares.

2. Ontología política relacional: reconoce la interdependencia y la agencia de todos los seres que conforman el tejido de la vida, cuestionando la separación moderna entre naturaleza y cultura, y entre lo humano y lo no humano. Promueve pedagogías ecocéntricas y biocéntricas, que sitúan la vida en el centro de los procesos educativos.

3. Interseccionalidad: visibiliza las múltiples y entrelazadas formas de opresión y resistencia que atraviesan los procesos educativos, reconociendo cómo el género, la raza, la clase, la sexualidad, la edad, la diversidad

funcional, entre otras categorías, se interceptan para configurar experiencias y posiciones diferenciadas en los sistemas de dominación.

4. Interculturalidad crítica: cuestiona las estructuras de poder que jerarquizan y excluyen los saberes, las culturas y las identidades no hegemónicas.

A partir de estas perspectivas, las pedagogías decoloniales fortalecen su horizonte ontopolítico y ético de transformación socioeducativa. Se trata de una apuesta por construir pedagogías insurgentes, que no solo resistan y subviertan las lógicas de la colonialidad, sino que también imaginen y codiseñen otros mundos posibles, otros modos de ser, saber y con-vivir en una complementariedad pluriversal.

Una secuencia didáctica decolonial

La propuesta *Caminar la enseñanza decolonial* se presenta como una apuesta insumisa, insurgente y no parametral, enmarcada en los desarrollos del pensamiento crítico latinoamericano. Su objetivo es brindar una ruta dinamizadora para que los maestros y maestras, a partir de una actitud decolonial, codiseñen en co-labor nuevas acciones huellas (aprendizajes) a partir de sus realidades socioculturales y construcciones ontoepistémicas del mundo.

Esta propuesta busca desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica, una capacidad de análisis profundo de las estructuras de poder y un compromiso con la construcción de actitudes decoloniales. A continuación, se presentan las posibles acciones de aprendizaje que conforman esta secuencia didáctica:

1. Nombrar (vigilancia epistémica): esta acción de aprendizaje implica reconocer y cuestionar los marcos epistémicos hegemónicos y su impacto en la construcción del conocimiento. Se trata de develar las relaciones de poder que subyacen a la producción y legitimación de ciertos saberes, y cómo estos pueden reproducir lógicas de dominación y exclusión. La vigilancia epistémica invita a los estudiantes a preguntarse: ¿quién produce el conocimiento?, ¿desde qué lugar de enunciación?, ¿qué voces y experiencias están siendo silenciadas o marginadas?, ¿cómo podemos descolonizar nuestras formas de conocer y aprender?

2. Visibilizar (interaprendizaje): esta acción se enfoca en valorar y aprender de conocimientos y perspectivas diversas, fomentando el diálogo y el intercambio horizontal entre diferentes actores. Se busca visibilizar saberes ancestrales, populares, comunitarios y contrahegemónicos que han sido históricamente excluidos de los currículos oficiales. A través del interaprendizaje, los estudiantes son invitados a reconocer la pluralidad epistemológica del mundo; tejer relaciones de reciprocidad y complementariedad entre diferentes formas de conocer y experimentar la realidad.

3. Comprender (colaboración interaccional): esta acción apunta a desarrollar una comprensión profunda de los mecanismos de dominación y sus efectos en diferentes ámbitos (social, cultural, económico, etc.). A través de la colaboración interaccional, los estudiantes analizan, colectivamente, cómo operan las estructuras de poder y privilegio, cómo estas configuran identidades, relaciones sociales y condiciones materiales de existencia. Se trata de una comprensión que no se queda en lo abstracto, sino que se ancla en las experiencias concretas de opresión y resistencia de los sujetos y comunidades.

4. Imaginar (experiencias comunitarias y sociales): esta acción busca cultivar la imaginación crítica y la capacidad de concebir alternativas y soluciones enraizadas en las realidades y necesidades de las comunidades. Se invita a los estudiantes a soñar y codiseñar en co-labor futuros posibles y partir de las potencialidades y saberes locales. La imaginación se nutre de las experiencias comunitarias y sociales, las historias de lucha y resistencia y las prácticas de cuidado y buenos vivires que ya se dinamizan en los territorios, aunque no se reconozcan con vehemencia en los escenarios educativos. Se trata de una imaginación política decolonial que no se conforma con lo dado, sino que se atreve a pensar y crear otros mundos.

5. Crear (interaprendizaje/experiencias comunitarias y sociales): esta acción fomenta la agencia de los estudiantes como sujetos de cambio. A través del interaprendizaje, la interculturalidad crítica, las ontologías políticas relacionales y la potencialidad analítica de la interseccionalidad en clave decolonial, articuladas con las experiencias comunitarias y sociales, los estudiantes son invitados a situar sus aprendizajes; experimentar y

codiseñar en co-labor iniciativas de transformación en sus contextos cercanos y configurar, así, las experiencias y horizontes decoloniales en la educación.

Esta secuencia didáctica proporciona un marco estructurado, pero flexible para implementar la enseñanza decolonial en diversos contextos educativos, permitiendo a los educadores adaptar y enriquecer cada etapa según las necesidades y realidades específicas de sus estudiantes y comunidades.

Glosas inconclusas de una apuesta educativa

Las perspectivas decoloniales han demostrado su relevancia ontoepistémica y ética en el trabajo cotidiano de maestros y maestras, configurándose como apuestas pedagógicas contrahegemónicas fundamentales en el campo socioeducativo (Mignolo, 2022; Breuer, 2023). A través del análisis realizado, se evidencia que estas pedagogías desafían los fundamentos tradicionales de la educación al cuestionar la pretendida neutralidad del conocimiento científico, promover el diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento y valorizar saberes históricamente excluidos.

La propuesta *Caminar la enseñanza decolonial* emerge como un marco integrador que proporciona no solo un andamiaje teórico-político para reconfigurar las prácticas educativas, sino también una secuencia didáctica flexible y contextualizada. Esta propuesta facilita herramientas concretas para la transformación de contenidos y metodologías, así como estrategias de codiseño y co-labor de conocimientos situados, fundamentales para una verdadera transformación educativa.

La materialización de estas pedagogías requiere un compromiso profundo con la transformación de currículos y prácticas escolares tradicionales, la generación de espacios seguros para el diálogo y la reflexión crítica, y el reconocimiento de las múltiples dimensiones de opresión y resistencia presentes en los contextos educativos. En este proceso, el rol docente se reconfigura hacia una praxis más horizontal y dialógica, donde la facilitación de aprendizajes colaborativos y el fomento del pensamiento crítico se conjugan con un compromiso activo por la transformación social.

Los desafíos identificados revelan las tensiones inherentes entre lo instituido y las propuestas transformadoras, la necesidad apremiante de superar las marcas coloniales en la escuela y la importancia de articular diferentes luchas emancipatorias. Sin embargo, las perspectivas futuras son esperanzadoras, apuntando hacia el fortalecimiento de redes entre educadores y comunidades, la consolidación de experiencias pedagógicas decoloniales y la profundización del diálogo entre diversos saberes.

La articulación de las distintas disciplinas de las ciencias sociales desde una perspectiva decolonial permite enriquecer el análisis y la comprensión de las realidades territoriales (Almanza y Pacheco, 2020). Por ejemplo, la geografía crítica, en diálogo con la historia social y la antropología decolonial, posibilita entender las luchas por el territorio no solo como disputas por el espacio físico, sino como resistencias ontológicas que involucran cosmovisiones, memorias y formas de vida alternativas. Así, cuando las comunidades educativas abordan conflictos socioambientales en sus territorios, pueden analizar simultáneamente las capas históricas de despojo colonial, las geografías de la resistencia y las ontologías relacionales que sustentan otras formas de habitar y defender el territorio.

La experiencia de escuelas rurales y urbano-populares en diversos contextos latinoamericanos demuestra el potencial de esta articulación disciplinar decolonial (Cabaluz, 2022). Por ejemplo, cuando abordan las luchas por el agua, la tierra o contra el extractivismo, integran el análisis geográfico de las transformaciones territoriales, la reconstrucción histórica de los procesos de despojo, y el reconocimiento de los saberes ancestrales sobre el cuidado de los bienes comunes. Estas experiencias pedagógicas situadas evidencian cómo las ciencias sociales escolares pueden contribuir a la comprensión crítica de las realidades territoriales y al fortalecimiento de las resistencias comunitarias desde el Sur global, superando la fragmentación disciplinar y el colonialismo epistémico.

El camino hacia una educación decolonial, aunque complejo, emerge como una necesidad apremiante. La articulación entre interseccionalidad crítica y pedagogías decoloniales ofrece herramientas potentes para imaginar y construir otros mundos posibles desde las aulas. Como señala Escobar (2020), el desafío central es

“re/construir las ciencias sociales como espacio para desafiar la normalidad imperante” (p. 1), lo que implica repensar la educación desde otras perspectivas civilizatorias.

La complejidad de las pedagogías decoloniales se enriquece al reconocer sus genealogías conceptuales y teóricas fundamentales. La articulación entre el concepto de sistema-mundo moderno/colonial desarrollado por Wallerstein (2005) y Dussel (2015), junto con la colonialidad del saber propuesta por Mignolo (2022), proporciona un marco analítico robusto para comprender las estructuras de poder que persisten en nuestros sistemas educativos.

Esta comprensión se potencia al incorporar la interseccionalidad, concepto acuñado por Crenshaw (1989) y enriquecido desde el Sur global, que permite entender cómo las diferentes formas de opresión se entrelazan en las experiencias educativas. Como señalan Zabala y Fundora (2022), la interseccionalidad ofrece herramientas fundamentales para analizar y transformar las inequidades en los contextos educativos latinoamericanos. Esta articulación teórica-conceptual no implica un distanciamiento de la práctica transformadora, sino que permite fundamentar y potenciar las experiencias pedagógicas decoloniales que emergen desde los territorios, reconociendo la importancia del diálogo inter y transdisciplinar en la construcción de alternativas educativas emancipadoras.

Esta apuesta ontopolítica y ética espera contribuir al codiseño de alternativas pedagógicas insumisas, insurgentes y decoloniales. El objetivo es transformar las prácticas pedagógicas y los diseños curriculares como una opción posible para materializar los buenos vivires que se pregonan por toda *NuestrAmérica*. El compromiso con esta transformación requiere no solo marcos teóricos sólidos, sino también prácticas concretas que permitan materializar estos horizontes emancipadores en la cotidianidad educativa, reconociendo que la verdadera transformación educativa se construye desde las aulas, en diálogo constante con las comunidades y sus saberes.



Serie Otros Mundos, acuarela. Maria José Pérez

Referencias bibliográficas

- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2021). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Editorial el Colectivo.
- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2022). *Educaciones, pedagogías y revoluciones desde nuestra América*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Almanza, R. y Pacheco, V. (2020). *Teorizando desde los pequeños lugares*. Editorial UniMagdalena.
- Arias, M. (2023). El Abya-Yala: un paraíso para decolonizar la institución educativa de Tucurínca, Magdalena, Colombia. En A. Ortiz (Ed.), *Educación y pensamiento crítico decolonial* (pp. 36-45). Magisterio.
- Berlanga, G. (2022). Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En R. Mejía (Coord.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Blaser, M. (2020). Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales. *América Crítica*, 3(2), 63-79. <https://doi.org/10.13125/americanacritica/3991>
- Borsani, M. (2021). *Rutas Decoloniales*. Ediciones el Signo.
- Breuer, W. A. (2023). Epistemología en la relación biocultural del diseño. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (179). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi179.8885>
- Cabaluz, J. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Editorial El Colectivo.
- Carrillo, C. (2019). Pedagogías descoloniales y pedagogías en espiral. En D. Munévar (Ed.), *Maneras de hacer pedagogías de la proximidad y de la vida cotidiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Universidad Javeriana.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, University of Chicago legal forum 140, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Di Franco, M. G. y Parenzuela, N. (2023). Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270105>
- Duque Acosta, C. A. (2023). Senti-pensar una ampliación ontológico-política desde los Buenos Vivires (Buen Vivir, Vivir Bien, Vivir Sabroso). *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 4(11), e230185. <https://doi.org/10.46652/pacha.v4i11.185>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. AKAL.
- Escobar, A. (2018). *Otro mundo posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2020, May). Los desafíos de las Ciencias Sociales en tiempos de transformación [Conferencia]. Panel presidencial “Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación”, *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*.
- Escobar, A. (2022). *Reinterpretando las civilizaciones: De la crítica a las transiciones*. Universidad de Carolina del Norte.

- Estermann, J. (2013). Eco Sofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. *FALA*, 2(9-10).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Gómez, J. y Mora, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitaria trans- e- interculturales desde nuestra América. *Praxis*, (79), 1-19. <https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Hernández, V. y Martín, S. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J. Sancho y F. Hernández (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Herrera, K. (2023). Educación para otrxs mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista. En *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*. CLAVE editorial.
- Martínez Mora, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía Y Saberes*, (57), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Mejía, H. (2023). Altersofía y hacer decolonial en la configuración del currículo en Abya Yala: caso IED Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena, Colombia. En A. Ortiz (Ed.), *Educación y pensamiento crítico decolonial* (pp. 46-55). Magisterio.
- Mejía, R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En R. Mejía (Ed.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. (2023). Cambio de época y su impacto en la educación. *Praxis & Saber*, 14(38).
- Mejía, R. (Ed.). (2022). *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. y Manjarrés, M. (2022). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Méndez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad género y democracia*. Akal.
- Mignolo, W. (2022). La clausura de las ciencias sociales. En P. Ortega (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>
- Ochoa, K. (2019). *Miradas en torno al problema decolonial pensamiento anticolonial y feminismo descoloniales en los sures globales*. Akal.
- Ortiz, A. y Arias, M. (2019). *Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. UniMagdalena.
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. UniMagdalena.
- Ortiz, C. (2024). Pedagogías y didácticas no parametrales, críticas y decoloniales: campos emergentes, tensiones y desafíos para la educación del siglo XXI. En Z. Ángel y D. Vizcaino (Eds.), *Enseñar matemáticas en educación básica a través de propuestas alternativas* (pp. 151-170). Universidad Antonia Nariño.

- Pachón, D. (2023). *Superar el complejo de hijo de puta. Para una introducción al pensamiento decolonial: fuentes, categorías y debates*. Ediciones Desde Abajo.
- Popkewitz, T. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149>
- Quintar, E. (2021b). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico desafíos para el pensamiento crítico. En E. Alfieri y F. Lazaro (Eds.), *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Editorial el Colectivo.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica- educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(8), e210112. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112022>.
- Rivas, J., Márquez, M. y García, M. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho y F. Hernández (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Rodríguez, C. (2022). Ellos, nosotros, entre nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas. En R. Mejía (Ed.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez, C. (2023). *Del gris al arcoíris: Esencia del método para conocer otras culturas y realidades*. Ediciones Desde Abajo.
- Sader, E. (2023). Política latinoamericana en el siglo XXI. En A. García y M. Pochmann (Eds.), *Historia contemporánea de América Latina y el Caribe*. Akal.
- Santos Gutiérrez, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina De Educación*, 5(1), 000518. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Santos, B. y Meneses, M. (Eds.). (2020). *Conocimientos Nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Akal.
- Sher, B. R. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Soto, M. (2022). *Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas*. Editorial Science Latinoamérica y Caimán Editores.
- Torres, A. (2020). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, 9(1), 217. <https://doi.org/243.10.51359/2179-7501.2019.244721>
- Velasco, I. y Orrego, A. (Eds.). (2021). *Ontología política desde América*. Ediciones USTA.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del sistema – mundo. Un introducción*. Siglo XXI.

- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Revista De Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-11. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>.
- Zabala, M. y Fundora, G. (Coords.). (2022). *Interseccionalidad, Equidad y Políticas Sociales*. Ediciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI.

Notas

- [1] Artículo derivado de la tesis doctoral *Tránsitos y Huellas de la Impermanencia: Hacia un Giro Educativo en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Diálogo con las Pedagogías Críticas y Decoloniales de NuestrAmérica*, del doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Bogotá.
- [2] En la tradición educativa crítica latinoamericana, el campo educativo está estructurado por relaciones de poder y dominación, donde ciertos actores y discursos tienen mayor legitimidad e influencia que otros. Sin embargo, también es un espacio de disputa y transformación, donde los agentes pueden cuestionar y desafiar las estructuras establecidas.
- [3] Se define como acción de primer orden que parte de cada uno de nosotros por develar esos vestigios que nos atraviesan, configurando actitudes, prácticas y discursos decoloniales que manifestamos en nuestra cotidianidad, eje liberador y dinamizador del hacer decolonial.
- [4] Se refieren a formas de ejercer la ciudadanía que cuestionan, desafían y se oponen a los modelos hegemónicos y normalizados de ser ciudadano. Estas ciudadanías se caracterizan por su carácter crítico, subversivo y transformador, y buscan visibilizar y reivindicar las identidades, demandas y luchas de grupos sociales históricamente excluidos, marginados o subalternizados.
- [5] La asumimos como categoría analítica para reivindicar la capacidad de codiseñar experiencias político-pedagógicas a partir de los diferentes sures epistémicos que transitan en el territorio de NuestrAmérica. Estos sures se desprenden de la tradición moderno/colonial en la producción de conocimiento y buscan generar alternativas a partir de perspectivas, saberes, y prácticas de los pueblos y comunidades históricamente subalternizados.
- [6] La noción de sistema-mundo propuesta por Wallerstein fue enriquecida significativamente por Dussel al añadir la dimensión moderno/colonial, evidenciando así la simultaneidad constitutiva entre la modernidad europea y la colonialidad en América Latina, dos caras de un mismo proceso histórico y ontológico. Esta perspectiva fue profundizada por Mignolo quien, junto con otros pensadores decoloniales, desarrolló el concepto de colonialidad del saber, develando cómo las estructuras de poder colonial no solo operaron en el ámbito político y económico, sino que configuraron una jerarquización epistémica que privilegió el conocimiento europeo mientras subalternizaba otras formas de saber.
- [7] El énfasis al escribir *NuestrAmérica* con la “A” mayúscula marca la pertenencia y la capacidad de agencia. Se enfatiza el sentido de pertenencia que tienen los pueblos originarios de la región sobre su propio territorio, destino e identidad. Se trata de una América “nuestra”, apropiada y redefinida a partir de las voces y experiencias de quienes la habitamos. De igual manera, cuestiona la colonialidad del saber, el juego con la “A” puede verse como un cuestionamiento a las formas convencionales y normalizadas de escribir y nombrar, que a menudo reflejan las jerarquías e imposiciones de la colonialidad. Al subvertir la norma ortográfica, se desafía simbólicamente la autoridad de los cánones y se abre espacio para otras formas de conocimiento y expresión.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153180877020>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco, Carlos Iván García Suárez

**Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta
metodológica para la transformación de las ciencias
sociales escolares en América Latina**

**Walking the Decolonial Teaching Path: A Methodological
Proposal for Transforming School Social Sciences in Latin
America**

**Caminhar o ensino decolonial: Uma proposta
metodológica para a transformação das ciências sociais
escolares na América Latina**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 29, núm. 1, p. 1 - 18, 2025

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**