

Fundamentos y prácticas de la pedagogía decolonial: una revisión bibliográfica*

Foundations and Practices of
Decolonial Pedagogy: A Literature Review
Fundamentos e práticas da pedagogia
decolonial: uma revisão bibliográfica

Mario-Andrés Calvachi-Morillo**  
Eliana-María Trujillo-Avilés***  

Artículo de revisión

Cómo citar este artículo

Calvachi-Morillo, M-A. y Trujillo-Avilés, E-M. (2026). Fundamentos y prácticas de la pedagogía decolonial: una revisión bibliográfica, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 189–200. <https://doi.org/10.17227/pys.num65-22468>

Resumen

Este artículo realiza una revisión bibliográfica sobre las pedagogías decoloniales. Emplea como metodología una revisión bibliográfica en bases de datos académicas especializadas selecciona fuentes relevantes sobre pedagogía decolonial y desglosa su análisis en cuatro categorías deductivas clave: (a) **fundamentos teóricos**, que proponen una educación crítica y liberadora, valora la diversidad cultural y promueve saberes alternativos para descolonizar áreas como la educación, economía y ciencia; (b) **desafíos enfrentados** en los que destaca la resistencia necesaria contra la colonialidad del poder en un sistema educativo mercantilizado y tecnificado; (c) **prácticas pedagógicas actuales**, que integran saberes ancestrales y critican las políticas educativas dominantes lo que favorece un enfoque educativo

* El presente artículo de revisión se deriva de la investigación institucional titulada “Reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad indígena Camëntsá Biyá del municipio de Sibundoy, Putumayo, a través de su tradición musical”.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño. Magíster en docencia universitaria. Líder del grupo de investigación Alarife, Universidad CESMAG, Pasto, Colombia. macalvachi@unicesmag.edu.co

*** Magíster en Educación María Montessori, universidad CESMAG, Pasto, Colombia. emtrujillo@unicesmag.edu.co

inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural; y (d) **el rol de las universidades**, como espacios críticos para cuestionar la colonialidad del conocimiento y fomentar una interculturalidad epistémica que aborde los desafíos sociales y culturales desde una perspectiva comprometida con las realidades locales. En conjunto, la revisión evidencia que la pedagogía decolonial constituye una alternativa crítica al paradigma educativo hegemónico, al promover la justicia epistémica, la diversidad cultural y la transformación social desde prácticas pedagógicas situadas.

Palabras clave:

descolonización; colonialismo; educación superior; pedagogía crítica; práctica pedagógica

Abstract

This article presents a literature review of decolonial pedagogies. It employs a bibliographic review in specialized academic databases as its methodology, it selects relevant sources on decolonial pedagogy, and it breaks down the analysis into four key deductive categories: (a) theoretical foundations, which propose a critical and liberating education that values cultural diversity and promotes alternative knowledge to decolonize areas such as education, economy, and science; (b) challenges faced that highlight the resistance required against the coloniality of power in a commodified and technologized educational system; (c) current pedagogical practices which integrate ancestral knowledge and critique dominant educational policies to favor an inclusive and culturally respectful educational approach; and (d) the role of universities as critical spaces to question the coloniality of knowledge and foster epistemic interculturality that addresses social and cultural challenges from a perspective committed to local realities. In sum, the review demonstrates that decolonial pedagogy represents a critical alternative to the hegemonic educational paradigm by fostering epistemic justice, cultural diversity, and social transformation through context-based pedagogical practices.

Keywords:

decolonization; colonialism; higher education; critical pedagogy; teaching practice

Resumo

Este artigo realiza uma revisão bibliográfica sobre pedagogias decoloniais. Emprega como metodologia uma revisão bibliográfica em bases de dados acadêmicas especializadas, seleciona fontes relevantes sobre pedagogia decolonial e desdobra sua análise em quatro categorias dedutivas chave: (a) fundamentos teóricos, que propõem uma educação crítica e libertadora que valoriza a diversidade cultural e promove saberes alternativos para descolonizar áreas como educação, economia e ciência; (b) desafios enfrentados nos quais se destaca a resistência necessária contra a colonialidade do poder em um sistema educacional mercantilizado e tecnificado; (c) práticas pedagógicas atuais, que integram saberes ancestrais e criticam políticas educacionais dominantes o que favorece uma abordagem educativa inclusiva e respeitosa da diversidade cultural; e (d) o papel das universidades como espaços críticos para questionar a colonialidade do conhecimento e fomentar uma interculturalidade epistêmica que enfrente desafios sociais e culturais a partir de uma perspectiva comprometida com as realidades locais. Em conjunto, a revisão evidencia que a pedagogia decolonial constitui uma alternativa crítica ao paradigma educativo hegemônico, ao promover a justiça epistêmica, a diversidade cultural e a transformação social a partir de práticas pedagógicas situadas.

Palavras-chave:

descolonização; colonialismo; ensino superior; pedagogia crítica; prática pedagógica

Introducción

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre la pedagogía decolonial, un paradigma emergente que se posiciona como una respuesta crítica frente a la persistencia de la colonialidad del poder en los sistemas educativos. Este concepto, desarrollado a partir de los aportes de Aníbal Quijano y otros teóricos decoloniales, denuncia la imposición de saberes eurocéntricos como única fuente válida de conocimiento, lo que perpetúa dinámicas de opresión epistémica.

La pedagogía decolonial propone revitalizar saberes ancestrales y fomentar un diálogo intercultural que articule las dimensiones epistemológica, ontológica y política del conocimiento; de este modo, ofrece un marco alternativo para la educación como práctica liberadora. Este enfoque pedagógico busca no solo resistir las estructuras hegemónicas, sino también reimaginar la educación como un espacio de transformación social que promueva la justicia cognitiva y la equidad epistémica.

En este contexto, se plantean cuatro preguntas fundamentales que guiarán la reflexión: ¿cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la pedagogía decolonial?; ¿qué desafíos plantean las pedagogías decoloniales frente a la colonialidad del poder?; ¿qué prácticas pedagógicas se desarrollan en el marco de esta perspectiva?; y, por último, ¿qué papel desempeñan las universidades desde el enfoque de la pedagogía decolonial? Estas interrogantes se abordan desde un enfoque crítico que analiza cómo las pedagogías decoloniales desafían las estructuras eurocéntricas de la modernidad/colonialidad y proponen alternativas basadas en el reconocimiento de la diversidad epistémica. Desde esta perspectiva, Mignolo y Walsh (2018) comprenden la *decolonialidad* como un campo conceptual, analítico y práctico, orientado a cuestionar la persistencia de la colonialidad en las formas de conocer, enseñar, habitar y organizar la vida social.

A pesar de sus avances, la pedagogía decolonial enfrenta el desafío de dismantelar un sistema educativo global que, alineado con las lógicas del mercado, mercantiliza el conocimiento, prioriza la competencia individual y restringe la inclusión de perspectivas alternativas. Sin embargo, esta perspectiva sostiene un compromiso ético y político con la transformación educativa, pues promueve una educación inclusiva, crítica y situada que revaloriza las cosmovisiones del Sur global.

En este marco, las universidades se presentan como actores clave para cuestionar y reconstruir las bases epistémicas de la educación. Desde su papel histórico como reproductoras de saberes hegemónicos, estas instituciones tienen el potencial de convertirse en espacios de resistencia epistémica y construcción de nuevos horizontes interculturales.

Método

La revisión bibliográfica se llevó a cabo mediante la cadena de búsqueda “pedagogías decoloniales” en tres bases de datos académicas ampliamente reconocidas: Google Académico, Scopus y ScienceDirect. Estas plataformas fueron seleccionadas por su cobertura integral y su relevancia en los campos de los estudios educativos, sociales y culturales, lo que garantizó un alcance amplio y pertinente para los objetivos del estudio.

En total, se identificaron 438 documentos, distribuidos de la siguiente manera: en Scopus se localizaron 19 artículos, de los cuales 14 cumplían con los criterios de inclusión; en Google Académico se revisaron 416 artículos, de los cuales se seleccionaron 27 como relevantes; y en ScienceDirect se analizaron 3 documentos, aunque ninguno fue considerado pertinente para el análisis. Además, para enriquecer la perspectiva teórica y práctica, se incorporaron 7 libros, 1 capítulo de libro, 2 tesis doctorales y 1 acta de conferencia, que ofrecieron profundidad y diversidad en las aproximaciones metodológicas y críticas sobre la pedagogía decolonial.

El proceso de selección priorizó fuentes que ofrecieran aplicaciones prácticas significativas o que contribuyeran al avance teórico del campo. No se estableció un límite temporal para la búsqueda, lo que permitió incorporar tanto trabajos seminales como investigaciones contemporáneas, esenciales para comprender la evolución y el desarrollo del concepto de pedagogía decolonial.

Para gestionar las referencias, se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley, que facilitó la categorización de los documentos en cuatro dimensiones de análisis: fundamentos teóricos de la pedagogía decolonial, desafíos frente a la colonialidad del poder, prácticas pedagógicas decoloniales y el rol transformador de las universidades.

Resultados

Fundamentos teóricos de la pedagogía decolonial

Concepto de la pedagogía decolonial

El concepto de la *pedagogía decolonial* se configura como una crítica profunda al paradigma educativo dominante, pues cuestiona las estructuras de poder impuestas por la modernidad-colonialidad. Este enfoque busca descolonizar tanto las prácticas como los procesos educativos, y desafía las jerarquías epistémicas establecidas por la modernidad eurocéntrica. Según Colares da Mota Neto (2018), la pedagogía decolonial integra metodologías y epistemologías que dismantelan estas estructuras de poder y trans-

forman el conocimiento y las prácticas pedagógicas. Como señala Walsh (2009), este enfoque no debe verse solo como una teoría o ideología, sino como una postura activa y un proyecto que confronta las estructuras coloniales hegemónicas. En esta misma línea, Díaz (2010) aporta que la pedagogía en clave decolonial permite cuestionar las formas hegemónicas de producción del conocimiento y abrir posibilidades educativas desde otros horizontes epistémicos, culturales y políticos.

Fundamentada en los pensamientos de Paulo Freire y Frantz Fanon, la pedagogía decolonial promueve una educación orientada hacia el desarrollo de una humanidad crítica y reflexiva, construida sobre una conciencia profunda de los valores propios y un compromiso ontológico que trasciende las estructuras de poder impuestas por la modernidad eurocéntrica (Freire, 2000; Fanon, 1963). En este marco, se destacan principios clave como la autoeducación, la redefinición y la autogestión del conocimiento, que se consolidan como alternativas al paradigma hegemónico de la modernidad.

El enfoque freireano resalta la autonomía como eje central de la educación transformadora, en la que la construcción de conocimientos situados capacita al estudiante para cuestionar y transformar las estructuras opresivas que lo rodean (Freire, 2005). En esta misma línea, Mignolo y Walsh (2018) plantean que la decolonialidad no debe comprenderse únicamente como un marco conceptual, sino como una praxis crítica orientada a desmontar las estructuras coloniales que persisten en las formas de conocer, enseñar y habitar el mundo. Desde esta perspectiva, la educación decolonial implica cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas de la modernidad colonial y abrir espacios para saberes situados, territoriales e históricamente subalternizados. Según Rodelo *et al.* (2021), este enfoque se apoya en el diálogo y la conciencia crítica; además, proporciona herramientas esenciales para enfrentar la colonialidad del saber y promueve la justicia epistémica mediante el reconocimiento de los saberes subalternos.

Asimismo, Walsh (2010) introduce el concepto de *interculturalidad crítica* como un componente esencial de la pedagogía decolonial. Este concepto trasciende la coexistencia cultural pasiva, promueve un diálogo activo y transformador entre culturas, y desmantela las jerarquías epistémicas impuestas por la modernidad-colonialidad. La interculturalidad crítica articula procesos educativos que integran dimensiones culturales, políticas y sociales, e impulsa lo que Walsh denomina *pedagogías otras*, que buscan valorar los saberes subalternos y transformar tanto los marcos educativos como las relaciones de poder subyacentes.

En esta línea, Fornet-Betancourt (2017) profundiza el debate sobre la interculturalidad desde la ética de la convivialidad, entendida como una práctica

radical de reconocimiento del otro y de resistencia frente a la lógica competitiva de la modernidad. El autor afirma que “se aprende a ser otro con el otro, es decir, se aprende la práctica de la convivencia” (p. 189), y subraya que la formación educativa debe orientarse hacia la reciprocidad y la responsabilidad mutua. Desde esta perspectiva, la pedagogía se convierte en un espacio de reconstrucción ética y antropológica que busca formar para la convivencia, no para la competencia, y reivindica la memoria y el vínculo como fundamentos de la vida humana y del acto educativo. Asimismo, Fornet-Betancourt (2001) subraya la importancia de aprender a leer el mundo a través de los múltiples alfabetos que ofrece la diversidad cultural. Esto conecta directamente con la interculturalidad como una estrategia para promover el diálogo y el respeto entre grupos étnicos, con el propósito no solo de favorecer la coexistencia, sino también de desmantelar las jerarquías epistémicas y valorizar la diversidad como recurso transformador.

Por otra parte, la pedagogía decolonial no se limita a criticar la modernidad-colonialidad, sino que se consolida como una propuesta transformadora. Méndez-Reyes (2021) señala que esta reimagina los procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios de resistencia y creación, al promover la justicia epistémica mediante diálogos horizontales entre saberes diversos, en los que las experiencias históricas, culturales y comunitarias se convierten en el núcleo de un conocimiento inclusivo y emancipador. Al respecto, Mignolo (2017b) amplía la comprensión de la pedagogía decolonial al proponer el *desprendimiento epistémico* como una condición necesaria para repensar los procesos educativos y las formas de conocer desde otros lugares. El autor sostiene que “no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación” (p. 131). Esta idea invita a cuestionar la universalidad del saber moderno y a reconocer los *locus* de enunciación situados corpo-, geo- y biopolíticamente desde los cuales se produce conocimiento. Asimismo, plantea la necesidad de “aprender a desaprender para poder re-aprender” (p. 148), como principio pedagógico que posibilita el surgimiento de epistemologías otras, construidas desde la diferencia colonial y orientadas a una pluriuniversalidad del saber. Desde esta mirada, la pedagogía decolonial se entiende no como un método que debe aplicarse, sino como una forma de ser, pensar y actuar en el mundo, comprometida con la justicia epistémica y la reconfiguración ética del conocimiento.

En este punto, resulta pertinente distinguir entre la *pedagogía decolonial* y la *educación descolonial*, ya que, aunque ambas comparten un horizonte crítico frente a la colonialidad del saber y del poder, no son equivalentes. Mientras la pedagogía decolonial planteada por Walsh se configura como una práctica educativa situada que articula la acción política, la ética y la interculturalidad crítica, la educación

descolonial enfatiza los procesos más amplios de desmantelamiento de las estructuras coloniales en el conocimiento, la cultura y la sociedad. Esta distinción permite reconocer que la pedagogía decolonial constituye una vía concreta de acción y transformación dentro del ámbito educativo, en tanto que la educación descolonial abarca un proyecto epistémico y social más amplio que trasciende lo escolar (Giuliano, 2022a).

Desde estos fundamentos teóricos, la práctica pedagógica decolonial se configura como el espacio donde las epistemologías críticas se materializan en experiencias concretas de aprendizaje y resistencia.

Fundamentos de la práctica pedagógica decolonial

Desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, los procesos educativos adquieren un nuevo significado al desafiar las jerarquías epistémicas impuestas por la modernidad-colonialidad. Este replanteamiento no solo promueve una pedagogía crítica que reconoce y valora los saberes subalternos, sino que también resalta la importancia de construir una educación transformadora. En este sentido, González-Machado y Santillán-Anguiano (2021) destacan que el enfoque decolonial impulsa aprendizajes situados, diseñados específicamente para responder a los contextos culturales e históricos en los que se inserta cada comunidad, con lo cual favorece el empoderamiento de los sujetos a través del diálogo intercultural.

La pedagogía decolonial, entonces, no se limita a ser un cuerpo de conocimientos, sino que se entiende como una praxis, es decir, un proceso dinámico que integra la acción y la reflexión como motores de cambio. Walsh (2014) describe esta pedagogía como un verbo más que un sustantivo, y destaca su carácter metodológico, práctico y epistemológico. Este enfoque busca desentrañar las estructuras coloniales, pero también propone construir alternativas mediante los pilares de la reexistencia, la insurgencia y la autoafirmación, elementos fundamentales para la emancipación educativa (Walsh, 2014).

Desde esta perspectiva, la pedagogía decolonial también fomenta experiencias emancipatorias que trascienden la opresión, el racismo y la imposición de una visión occidental del conocimiento. Según Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), este enfoque no solo desafía las estructuras existentes, sino que también impulsa movimientos sociales, feministas, ecológicos y políticos comprometidos con la autonomía, la diversidad epistémica y la justicia social. De esta forma, los movimientos sociales se vinculan estrechamente con la pedagogía decolonial, expanden su impacto y la conectan con luchas globales por la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la transformación de las dinámicas de poder.

Formación docente desde la perspectiva decolonial

La formación docente desde una perspectiva decolonial requiere una transformación profunda que subvierta las estructuras hegemónicas del saber y del ser, como proponen Huergo y Morawicki (2010). Este enfoque busca reconocer a los sujetos y sus prácticas, y promover una educación pública que se erija como un espacio de justicia social y valorización de identidades diversas. Así, la formación docente debe concebirse como un instrumento de emancipación y como una herramienta para la construcción de un horizonte educativo inclusivo y crítico.

Para ello, la reconfiguración de las subjetividades docentes es esencial, ya que se necesita un proceso que desafíe las narrativas colonialistas y fomente un diálogo intercultural que articule la memoria histórica y la resistencia frente a las prácticas neoliberales. En consonancia con estas tensiones, Giuliano (2022b) advierte que la *razón evaluadora* se reproduce con especial fuerza en los procesos de formación docente, donde actúa como un dispositivo de control que legitima jerarquías de saber bajo la apariencia de neutralidad y objetividad. Desde su lectura, esta racionalidad constituye una de las expresiones más persistentes de la colonialidad pedagógica, al reducir la educación a un acto de medición y clasificación. Frente a ello, propone una educación en desprendimiento, orientada a la reexistencia pedagógica y a la construcción de vínculos de convivencia, afecto y reciprocidad como caminos para una práctica docente ética y liberadora. De esta manera, la formación docente se convierte en un espacio clave para la resistencia y la transformación del panorama educativo, con miras a una educación más inclusiva, crítica y comprometida con los saberes subalternos.

Colonialidad del poder: el desafío de abordar una problemática histórica

La educación como mercancía: neoliberalismo y el rol del docente

En el contexto neoliberal, la educación se ha convertido en una mercancía que responde a las demandas del mercado laboral, lo que prioriza la eficiencia y la rentabilidad sobre la formación integral del ser humano. Este modelo de gestión empresarial, basado en principios meritocráticos, deshumaniza la labor docente, relega su dimensión colectiva y debilita su autonomía profesional (Giorgi *et al.*, 2018; Canestrari y Marlowe, 2005). Esto provoca desmoralización entre los educadores, quienes se ven limitados en su capacidad para crear comunidades pedagógicas significativas.

Educación neoliberal y la crisis de calidad

El neoliberalismo transforma la educación en una herramienta para formar trabajadores al servicio del mercado global, y reduce la dimensión humanizadora de la enseñanza. Oliveira (2015) explica cómo las reformas basadas en exámenes a gran escala y resultados cuantificables priorizan la competitividad y la productividad, lo que descuida la formación crítica y la inclusión de perspectivas alternativas, y limita la calidad de la educación.

Colonialidad en las universidades latinoamericanas

Desde el marco analítico propuesto por Restrepo y Rojas (2010), la colonialidad puede comprenderse como una matriz persistente de poder que atraviesa las prácticas sociales, las instituciones y las formas de producción del conocimiento. Esta lectura permite analizar las universidades latinoamericanas como espacios donde se configuran jerarquías epistémicas que privilegian ciertos saberes y marginan otros.

Las universidades latinoamericanas han operado bajo estructuras que perpetúan la colonialidad del saber, privilegian epistemologías occidentales y marginan los saberes de los pueblos originarios. En esta misma línea, Castro-Gómez (2007) sostiene que la universidad moderna reproduce la denominada *hybris del punto cero*, entendida como una pretensión epistémica de observar y clasificar el mundo desde un lugar supuestamente neutral, universal y no situado. Esta posición ha contribuido a legitimar la ciencia occidental como criterio privilegiado de verdad, mientras relega los saberes ancestrales, corporales y comunitarios al lugar de la *doxa* o del conocimiento no científico. Torres-Mesías *et al.* (2014) afirman que este modelo fragmentado impide el desarrollo de enfoques educativos verdaderamente interculturales y transformadores, al no reconocer los conocimientos locales y las problemáticas específicas de la región (Lander, 2000).

Epistemicidio: la exclusión de saberes no occidentales

Grosfoguel (2016) denuncia cómo el conocimiento académico, presentado como universal, está en realidad centrado en el eurocentrismo. Este modelo perpetúa el epistemicidio, pues oculta y margina los saberes no occidentales que no se alinean con los criterios de validación de la academia dominante. Santos (2010) señala que esta exclusión de epistemologías alternativas restringe la diversidad de perspectivas necesarias para entender y transformar un mundo plural.

Colonialidad y globalización en Colombia

El caso colombiano ilustra cómo la educación ha sido moldeada históricamente por influencias coloniales, desde la colonización hasta la globalización moderna. Bustos-Erazo (2020) analiza cómo la globalización ha desplazado las identidades culturales locales y ha adaptado la educación a las exigencias del mercado global, mientras ignora las problemáticas sociales y culturales propias de la región. A pesar de los esfuerzos por implementar sistemas educativos propios para los pueblos indígenas, Tobar (2020) advierte que los avances han sido insuficientes, pues la falta de apoyo estructural y la persistencia de modelos coloniales limitan su impacto.

Decolonialidad: respuesta insurgente

La decolonialidad surge como una respuesta insurgente frente a la dominación eurocéntrica, pues propone una reconstrucción epistemológica y ontológica que valora los saberes ancestrales y promueve la equidad epistémica. Este enfoque va más allá de la crítica política, ya que abarca también dimensiones culturales, sociales y educativas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Granados-Beltrán (2016) resalta que la decolonialidad fomenta un diálogo horizontal entre saberes, que permite la construcción de nuevas formas de conocimiento y convivencia. En este marco, Mignolo (2000, 2017a) identifica la colonialidad del saber como una de las formas más profundas de opresión, cuestiona la legitimidad de las epistemologías occidentales y propone una nueva forma de conocimiento inclusivo. En esta misma dirección, Mignolo (2020) sostiene que los proyectos globales de la modernidad se han construido desde historias locales occidentales presentadas como universales, lo que ha contribuido a invisibilizar otros modos de conocer y producir sentido.

Hacia una pedagogía decolonial

La pedagogía decolonial no solo reconoce los saberes marginalizados, sino que también los incorpora, promueve un diálogo intercultural y valoriza las epistemologías del Sur global. Oliveira (2016) comprende la educación decolonial como una apuesta crítica orientada a cuestionar la hegemonía del conocimiento eurocéntrico y a reconocer la validez de saberes otros en los procesos formativos. Escobar (2003) indica que este enfoque se nutre de influencias como la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y los estudios subalternos. Menon *et al.* (2021) subrayan que es crucial cuestionar las narrativas eurocéntricas que prevalecen en la educación superior global. Este enfoque desafía las estructuras coloniales y promueve la inclusión de saberes subalternos y metodologías críticas que transformen las prácticas pedagógicas. La pedagogía decolonial abre camino hacia una educación transformadora,

orientada a la justicia epistémica, al reconocimiento de las diversidades culturales y a la resistencia frente a las dinámicas hegemónicas.

Prácticas pedagógicas decoloniales

Prácticas pedagógicas afrocolombianas: identidad cultural y resistencia

Las prácticas pedagógicas en comunidades afrocolombianas, como las documentadas en Tumaco y La Tola, Nariño, revelan cómo las docentes afrodescendientes integran saberes ancestrales en su enseñanza, promueven el orgullo cultural y resisten la invisibilización de los saberes afrocolombianos. Bejarano-Chamorro y Bolaños-Pasos (2023) destacan que estas prácticas no solo refuerzan la identidad cultural, sino que también fomentan un sentido de ciudadanía consciente y la memoria histórica, lo cual inspira a los estudiantes a mantener viva su herencia mientras desafían las estructuras coloniales.

Comunidad, miedo y formación docente en Bogotá

Posada-Ortiz y Castañeda-Peña (2021) analizan las percepciones de comunidad entre futuros docentes de inglés en Bogotá, y revelan cómo las dinámicas pedagógicas basadas en el miedo y las jerarquías institucionales limitan la formación de comunidades educativas colaborativas. A pesar de estas restricciones, las experiencias individuales de los futuros docentes también ofrecen oportunidades para integrar enfoques críticos que puedan transformar las prácticas pedagógicas y promover un aprendizaje más inclusivo y emancipador.

Resistencia en la educación neoliberal

En Bogotá, los docentes de primaria han desarrollado enfoques de resistencia ante las políticas educativas neoliberales mediante la adaptación de las normas a las realidades locales. Guerrero-Nieto y Quintero (2021) documentan cómo estos maestros emplean estrategias que desafían las imposiciones del sistema neoliberal y priorizan las necesidades específicas de sus comunidades. Con ello, destacan la importancia de un enfoque educativo contextualizado que equilibre las exigencias estandarizadas con las demandas locales.

Pedagogías decoloniales y memorias afrobrasileñas

En Brasil, las pedagogías decoloniales han desempeñado un papel fundamental en la lucha contra la desigualdad racial y en la preservación de los saberes afrobrasileños a través de la tradición oral. Walsh *et al.* (2018) destacan que estas pedagogías no solo resisten la colonización cultural, sino que también buscan preservar los saberes ancestrales afrobrasileños mediante la narrativa oral como herramienta

pedagógica transformadora. Este enfoque contribuye a la decolonización del conocimiento y promueve una educación basada en la memoria y la identidad.

Educación indígena comunitaria en Oaxaca

Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) documentan el modelo de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas en Oaxaca, México, que integran saberes ancestrales con estrategias educativas emancipadoras. Este modelo desafía la hegemonía educativa al respetar y revitalizar las identidades y tradiciones culturales de las comunidades indígenas, y fomenta una educación crítica y respetuosa de la diversidad cultural y epistemológica.

Prácticas de autoetnografía y fotovoz en Nueva York

En las *Minority Serving Institutions* (MSI) de Nueva York, Walsh *et al.* (2018) documentan metodologías innovadoras como la autoetnografía y la fotovoz, que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias personales y comunitarias. Estas herramientas ofrecen una perspectiva legítima de conocimiento basada en la experiencia personal, promueven un enfoque decolonial que desafía las categorías tradicionales de la educación y dan voz a los estudiantes de comunidades marginadas.

Descolonizar la investigación

Nguyen y Chia (2023) destacan la importancia de decolonizar la investigación como un paso fundamental para transformar las estructuras académicas tradicionales. Al replantear las metodologías y las prácticas investigativas desde una perspectiva decolonial, este enfoque cuestiona las jerarquías epistémicas y los sesgos eurocéntricos, y promueve el reconocimiento de los saberes subalternos como fuentes legítimas de conocimiento. Esta transformación permite un diálogo intercultural que integra perspectivas locales y globales, y favorece una justicia epistémica más inclusiva.

Literatura y diseño como herramientas de decolonización

El uso de la literatura y el diseño como herramientas pedagógicas decoloniales también ha emergido como una vía para desafiar las narrativas coloniales. Guichot-Muñoz y De Sarlo (2023) demuestran cómo la literatura puede deconstruir los prejuicios hacia las comunidades latinas en España, mediante la promoción de una integración auténtica entre estudiantes españoles y latinos. A su vez, el grupo internacional Decolonizing Design Group (DDG) trabaja en la intersección entre diseño y pedagogía decolonial, y promueve el diseño como una herramienta de cambio social que redefine las relaciones entre las comunidades y su entorno (Cornú, 2020).

El rol de las universidades en el enfoque de la pedagogía decolonial: construcción de una educación crítica y diversa

Universidades como espacios de resistencia y construcción intercultural

Las universidades tienen un rol fundamental en la lucha contra la colonialidad del conocimiento, al transformarse en espacios de resistencia donde se promueve la coconstrucción de saberes alternativos que reconocen y valoran la diversidad cultural y epistemológica. Walsh (2007) subraya que estas instituciones deben convertirse en espacios donde las epistemologías indígenas, africanas y occidentales se integren de manera equitativa, lo que favorece la creación de un diálogo intercultural enriquecedor. Ejemplos destacados de este enfoque incluyen la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) en Ecuador, conocida como Amawtay Wasi, que desde su fundación en el año 2000 ha integrado racionalidades diversas bajo una lógica común de Abya Yala (Méndez, 2013).

En Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), respaldada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), también ha desempeñado un papel crucial al fortalecer la educación indígena, revitalizar lenguas y culturas ancestrales y promover la gobernanza autónoma (Bolaños de Tattay, 2013). De manera similar, la Universidad de la Tierra, en Oaxaca y Chiapas, México, se destaca por su enfoque práctico y vivencial, que vincula saberes locales con técnicas de agricultura sostenible y construcción tradicional, lo que refuerza el arraigo territorial y el respeto por las tradiciones culturales.

Este modelo educativo decolonial no solo forma profesionales, sino que prepara ciudadanos críticos y éticos, conscientes de las desigualdades sociales y culturales, y abre el camino para reconfigurar las relaciones entre cultura y poder, lo que permite imaginar y construir *otros mundos posibles* (Medina-Melgarejo *et al.*, 2022).

Promoción de la diversidad epistémica

La transformación de las universidades hacia espacios verdaderamente interculturales requiere alejarse de los modelos eurocéntricos dominantes. Es necesario priorizar los saberes marginados y reconocer la legitimidad de las epistemologías indígenas, africanas y occidentales. Méndez y Morán (2012) destacan que la inclusión de estas epistemologías amplía los horizontes del conocimiento y fomenta un diálogo respetuoso y equilibrado entre diversas culturas, lo que enriquece el tejido social y académico de las instituciones educativas. Este enfoque no solo desafía las jerarquías epistémicas, sino que promueve una educación más inclusiva y plural.

Pedagogía decolonial y ciudadanía crítica

La pedagogía decolonial exige un enfoque educativo que valore la inclusión, la sostenibilidad y la diversidad cultural. Según Morin y Kern (2006), este enfoque debe centrarse en la dimensión comunitaria del desarrollo humano, y promover una ciudadanía global crítica y capaz de comprender las interrelaciones entre los fenómenos sociales y naturales. Méndez-Reyes y Padrón-Medina (2023) refuerzan la idea de que las universidades deben articular estos enfoques con prácticas pedagógicas críticas que cuestionen las estructuras de poder y, de este modo, abrir el camino hacia una convivencia democrática y más justa.

Hacia un horizonte educativo decolonial

Freire (2008) no plantea un modelo educativo decolonial en sentido estricto, sino una pedagogía crítica orientada a la emancipación y la transformación social. Su propuesta busca construir entornos de aprendizaje inclusivos, dialógicos y contextualizados que respondan a las necesidades del Sur global, con el propósito de transformar no solo las estructuras educativas, sino también la relación entre conocimiento, poder y sociedad, y promover una ciudadanía intercultural comprometida con el bien común. Más que configurar un modelo cerrado, estas reflexiones delinean un horizonte educativo decolonial, entendido como un proceso en construcción que reconoce la diversidad epistémica, valora los saberes locales y busca la justicia social a partir del diálogo entre culturas y contextos.

Hacia una pedagogía de esperanza

La pedagogía decolonial, inspirada en las ideas de Freire, se posiciona como una herramienta fundamental para la transformación educativa y social. Fernandes dos Santos *et al.* (2022) argumentan que la educación debe basarse en una pedagogía de la esperanza, que valide y promueva las múltiples voces y conocimientos presentes en los entornos educativos. Este enfoque no solo busca la emancipación de las clases oprimidas, sino que también propone una nueva forma de construir una educación inclusiva y transformadora, capaz de reconfigurar las universidades y las sociedades en general.

La pedagogía decolonial, al integrar pluralismos epistémicos y abordar las desigualdades sociales, ofrece el marco necesario para la construcción de espacios más justos, equitativos y respetuosos con la diversidad cultural y epistémica. De este modo, las universidades pueden liderar el camino hacia un modelo educativo que refleje y valore las realidades y potencialidades del Sur global, y que enfrente y desafíe las narrativas hegemónicas impuestas por la modernidad.

Discusión

La pedagogía decolonial emerge como un paradigma que desafía las estructuras hegemónicas de la educación tradicional, pues cuestiona profundamente la colonialidad del conocimiento y su impacto tanto en las dinámicas educativas globales como locales. A través de esta revisión, se han identificado diversas prácticas y enfoques que enriquecen el debate sobre el rol transformador de las universidades y la urgente necesidad de una educación inclusiva, crítica e intercultural.

La universidad como espacio de resistencia epistémica

En América Latina, las universidades se han consolidado como actores clave en la promoción de una pedagogía decolonial que reconoce y valora las diversidades culturales y epistemológicas. Ejemplos como la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), en Ecuador, y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), en Colombia, demuestran que es posible integrar saberes ancestrales con enfoques académicos críticos. Estas instituciones desafían las epistemologías eurocéntricas al incorporar cosmovisiones indígenas en sus currículos y promover un diálogo epistémico horizontal, lo que abre un camino hacia una educación verdaderamente transformadora (Méndez, 2013; Bolaños de Tattay, 2013).

Sin embargo, persisten las tensiones entre los modelos educativos convencionales y las demandas de la pedagogía decolonial. Las universidades tradicionales, al privilegiar enfoques fragmentados y disciplinas individualizadas, siguen perpetuando dinámicas coloniales que limitan la integración de una educación intercultural. Este desafío resalta la necesidad de una reestructuración profunda de los modelos curriculares, que favorezca la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad para conectar las realidades locales con las problemáticas globales (Méndez-Reyes y Padrón-Medina, 2023).

Prácticas pedagógicas y metodologías alternativas

Las prácticas pedagógicas documentadas en comunidades afrocolombianas, indígenas y afrobrasileñas subrayan la importancia de contextualizar la enseñanza y valorar los saberes locales. Estas experiencias demuestran cómo las docentes afrodescendientes en Tumaco y La Tola, Nariño, integran saberes ancestrales en su enseñanza y promueven no solo el orgullo cultural, sino también un fuerte sentido de pertenencia étnica y resistencia frente a la invisibilización de los saberes afrocolombianos (Bejarano-Chamorro y Bolaños-Pasos, 2023). Estos enfoques destacan el

poder de las pedagogías que respetan la cultura local y se nutren de ella para resistir las imposiciones del sistema educativo hegemónico.

Además, iniciativas pedagógicas como las documentadas en Oaxaca, México, y en *Minority Serving Institutions* (MSI), en Nueva York, demuestran el potencial transformador de herramientas como la autoetnografía y la fotovoz. Estas metodologías permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias personales y comunitarias como fuentes legítimas de conocimiento, lo que fomenta una descolonización de las aulas (Walsh *et al.*, 2018). Este enfoque resalta cómo centrar las vivencias y saberes de las comunidades marginadas puede ayudar a reconfigurar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

El desafío de la transformación universitaria

La transformación de las universidades hacia espacios de resistencia epistémica requiere un cambio profundo en sus fundamentos filosóficos y políticos. Las universidades deben dejar de ser simples reproductoras de conocimientos impuestos por élites globales y convertirse en espacios que promuevan la diversidad epistémica y cultural. Este proceso implica la integración de saberes marginados y la construcción de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales y culturales (Zibechi y Mora, 2022). Las universidades trahumantes y la Universidad de la Tierra, en México, ejemplifican cómo el aprendizaje práctico y comunitario puede integrarse en los currículos académicos. Este modelo refuerza la conexión entre el conocimiento y las problemáticas locales, a diferencia de la educación tradicional, que a menudo prioriza estándares globales desvinculados de las realidades locales (Méndez, 2018).

Hacia una pedagogía de la esperanza y la interculturalidad

La pedagogía decolonial se alinea con la propuesta de Freire (2008) de una *pedagogía de la esperanza*, que busca construir una educación liberadora al valorar las múltiples voces de los pueblos. Este enfoque también enfatiza la importancia de la educación intercultural como un componente esencial para la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Las universidades desempeñan un papel central en la creación de espacios de diálogo y reflexión, donde las perspectivas locales y globales se encuentran para fomentar una educación basada en la igualdad, el respeto y la justicia epistémica.

Además, al desafiar las narrativas educativas dominantes, la pedagogía decolonial no solo busca descolonizar el conocimiento, sino también transfor-

mar la relación entre los saberes y las estructuras de poder que los sostienen. Al integrar enfoques locales y globales, se abre el camino hacia una educación que promueva la igualdad en la diferencia y responda a los desafíos de un mundo profundamente interconectado (Méndez y Morán, 2012; Fernandes dos Santos *et al.*, 2022).

Conclusiones

La pedagogía decolonial emerge como una respuesta crítica y transformadora al paradigma educativo hegemónico. Este enfoque desafía las narrativas impuestas por la modernidad y la colonialidad, y posiciona los saberes ancestrales y las perspectivas subalternas en el centro del proceso educativo. Al priorizar un marco pedagógico contextualizado, la pedagogía decolonial no solo desmantela las estructuras tradicionales que perpetúan las desigualdades, sino que también propone alternativas inclusivas que promueven una diversidad epistémica más equitativa.

En este sentido, las universidades desempeñan un papel fundamental en la transformación educativa. Como espacios estratégicos, tienen el potencial de liderar el cambio hacia una educación intercultural y crítica, capaz de reconfigurar las relaciones entre los saberes y las estructuras de poder que los sostienen. No obstante, para cumplir con esta misión, las universidades deben superar las estructuras disciplinarias fragmentadas y las dinámicas coloniales que aún persisten en muchas instituciones. Es imprescindible que adopten modelos educativos inclusivos que valoren la diversidad cultural, fomenten el pensamiento crítico y aborden los desafíos sociales desde una perspectiva ética y plural.

Las prácticas pedagógicas contextualizadas son clave en este proceso transformador. Estas prácticas permiten una enseñanza que refleja las realidades culturales y sociales de los estudiantes, lo cual fortalece su identidad y autonomía. Al resistir las imposiciones hegemónicas, tales metodologías contribuyen a la construcción de una educación equitativa, que responde a las necesidades locales y potencia la pertenencia cultural y el empoderamiento colectivo.

Además, metodologías innovadoras, como la autoetnografía y el aprendizaje basado en prácticas comunitarias, se consolidan como herramientas fundamentales para la descolonización del conocimiento. Estas estrategias promueven una reflexión crítica y validan los saberes marginados, lo que permite que los estudiantes reconozcan su experiencia como fuente legítima de conocimiento. Al integrar estas metodologías, se fomenta un aprendizaje colaborativo que desafía las estructuras de poder establecidas y enriquece el proceso educativo con diversas perspectivas.

En este contexto, resulta indispensable avanzar hacia una educación fundamentada en la interculturalidad epistémica. La integración de múltiples horizontes epistémicos en las políticas y los currículos de las instituciones educativas amplía los horizontes del conocimiento, lo que facilita una interacción más equitativa entre culturas. Este enfoque fortalece la capacidad de las universidades para abordar los desafíos globales desde perspectivas locales, y promueve un diálogo intercultural más inclusivo y enriquecedor.

Finalmente, la pedagogía decolonial se alinea con los principios de la pedagogía de la esperanza de Freire, y promueve un modelo educativo basado en el diálogo, la reflexión ética y el compromiso social. Este enfoque no solo busca resistir las desigualdades estructurales, sino también construir soluciones sostenibles que fomenten el bienestar colectivo y una convivencia democrática inclusiva. De este modo, la pedagogía decolonial se posiciona como un eje indispensable para la transformación educativa, al articular horizontes de sentido plurales, críticos y profundamente humanistas que responden a las necesidades de un mundo interconectado.

Referencias

- Bejarano-Chamorro, J. A. y Bolaños-Pasos, Y. H. (2023). La construcción del sujeto afro a partir de las prácticas pedagógicas. *Revista Criterios*, 30(2), 140-161. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.2-art10>
- Bolaños de Tattay, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, 87-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421646>
- Bustos-Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial: una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 15-44. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Canestrari, A. y Marlowe, B. (2005). From Silence to Dissent: Fostering Critical Voice in Teachers. *Encounter*, 18(4), 41-46. https://docs.rwu.edu/sed_fp/1
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

- Colares da Mota Neto, J. (2018). Toward a Decolonial Pedagogy in Latin America: Convergences Between Popular Education and Participatory Action Research. *Education Policy Analysis Archives*, 26, artículo 84. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>
- Cornú, L. (2020). *(De)institution Design: Decolonizing Design Discourse in Uruguay*. *Pluriversal Design*, 17. <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.022>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <https://doi.org/10.25058/20112742.410>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. y Jarquín-Ramírez, M.-R. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 137-157. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.36575>
- Escobar, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo": el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Fernandes dos Santos, R., Lana-Vieira, A. R., Ricardo, H. A. y Rocha-Paes, L. (2022). En busca de otras coordenadas epistémicas: breve planteamiento entre decolonialidad y formación universitaria de docentes indígenas en Amazonas. *Intellectus*, 21(1), 104-132. <https://doi.org/10.12957/intellectus.2022.66097>
- Fanon, F. (1963 [1961]). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de y con su definición. En Fundación CIDOB (ed.), *Intercultural. Balance y perspectivas: Encuentro internacional sobre interculturalidad* (pp. 157-160). Fundación CIDOB.
- Fornet-Betancourt, R. (2017). La educación como práctica de convivialidad. En F. Giuliano (ed.), *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones filosóficas, políticas, educativas con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Dignolo, Jacques Rancière y Slavoj Žižek* (pp. 183-209). Miño y Dávila Editores.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Giorgi, M. C., Daher, D. C., Vargens, D. P. de M. y Melo, F. C. de. (2018). In Times of Neocolonialism: School Without Party or School Departed? *Education Policy Analysis Archives*, 26, artículo 90. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3512>
- Giuliano, F. (2022a). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pedagogía y Saberes*, 56, 117-133. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12706>
- Giuliano, F. (2022b). *Evaluar y castigar: apuntes sobre la (des)colonialidad pedagógica*. Prometeo Libros.
- González-Machado, C. y Santillán-Anguiano, R. (2021). Aprendizajes adquiridos desde el enfoque decolonial. *Revista de Educación Crítica*, 5(2), 89-105.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical Interculturality: A Path for Pre-Service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Guerrero-Nieto, C. H. y Quintero, A. (2021). Elementary School Teachers in Neoliberal Times: The Silent Voices that Make Educational Policies Work. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27-40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Guichot-Muñoz, E. y De Sarlo, G. (2023). Breaking Down Prejudices Against Latinos Through Literature: An Intervention With Teachers in Training in Spain. *Journal of Latinos and Education*, 22(4), 1327-1340. <https://doi.org/10.1080/15348431.2021.1951736>
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010). Una reescritura contra-hegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, 33, 129-145. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000200010
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R. y Mejía-Jiménez, M. R. (2022). Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615680. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615680>
- Méndez, J. (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la "hybris del punto cero". *Revista de Filosofía*, 75. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18269>
- Méndez, J. (2018). *Gerencia ética como factor potenciador de la gobernabilidad en universidades como organizaciones complejas* [tesis de doctorado, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín]. <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0108480/>

- Méndez, J. y Morán, L. (2012). La universidad en tiempos de incertidumbre. *Opción*, 28(68), 393-407. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6583>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>
- Méndez-Reyes, J. y Padrón-Medina, A. (2023). Hacia la educación universitaria del futuro: contribuciones de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. *Artículo Científico*, 11(22), 61-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10086241>
- Menon, S., Green, C. y Charbonneau, I. (2021). Approaching Global Education Development With a Decolonial Lens: Teachers' Reflections. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 937-952. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1941845>
- Mignolo, W. D. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Mignolo, W. D. (2017a). Colonialidad: el lado más oscuro de la modernidad. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94). <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Mignolo, W. D. (2017b). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Una conversación con Walter Mignolo. En F. Giuliano (ed.), *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones filosóficas, políticas, educativas con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière y Slavoj Žižek* (pp. 131-159). Miño y Dávila Editores.
- Mignolo, W. D. y Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2020). *Historias locales/proyectos globales: colonialidad, conocimiento subalterno y pensamiento liminal* (Trad. S. Ribeiro de Oliveira). UFMG.
- Morin, E. y Kern, A. B. (2006). *Tierra-Patria*. Nueva Visión.
- Nguyen, N. y Chia, Y.-T. (2023). Decolonizing Research Imagination: A Journey of Reshaping Research Epistemology and Ontology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(10), 1937-1949. <https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2181441>
- Oliveira, L. dos S. (2015). *Aprender a leer PISA: ¿evaluación o producción de conocimiento?* (tesis de maestría, Universidad Federal Fluminense). <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3455>
- Oliveira, L. F. de. (2016). ¿Qué es una educación decolonial? *Nuevamérica*, 149, 35-39. <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>
- Posada-Ortiz, J. y Castañeda-Peña, H. (2021). Commodity, Immunity and Struggle: (Re)Visiting Senses of Comunidad en ELT. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 182-195. <https://doi.org/10.14483/22487085.16707>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexiones decoloniales: reflexiones críticas sobre las prácticas sociales y el poder*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodelo, L., Toncel, L. y Cuello, Y. (2021). Paulo Freire: Decolonial Annotations. *Revista de Filosofía*, 37(96), 67-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4588167>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Tobar, M. E. (2020). El sistema educativo indígena propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. REIB: *Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139-165. https://www.urjc.es/imagenes/ceib/revista_electronica/vol_14_2020_2/REIB_14_02_20_Art%C3%ADculo5.pdf
- Torres-Mesías, Á., Barrios-Estrada, A. y Pantoja-Burbano, R. (2014). Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Nariño*, 15(1), 242-267. <https://doi.org/10.22267/rtend.14150159>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: en busca de pedagogías otras. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 31-54). Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>
- Walsh, C., de Oliveira, L. y Candau, V. (2018). Coloniality and Decolonial Pedagogy: To Think of Other Education. *Education Policy Analysis Archives*, 26, artículo 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Zibechi, R. y Mora, A. I. (2022). Universidades antihegemónicas. *Nómadas*, 56, 229-248. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n56a12>