

Pedagogías Decoloniales en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: Marco Conceptual y Metodológico para la Transformación Educativa en NuestrAmérica

Decolonial Pedagogies in the Teaching of Social Sciences: Conceptual and Methodological Framework for Educational Transformation in Our America

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco^{a 1}

1 Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

a ccartiz@pedagogica.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-1957-9812>

Resumen

Este artículo presenta un marco conceptual integral para implementar pedagogías decoloniales en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en América Latina. La propuesta *Caminar la Enseñanza Decolonial* articula cuatro dimensiones fundamentales: ontológica-política, epistémica, relacional y socioafectiva-espiritual, operacionalizadas mediante acciones didácticas específicas como caminar con los otros, comunidad y co-diseño. El enfoque busca superar las limitaciones del modelo educativo colonial-moderno mediante el reconocimiento de saberes ancestrales, la interculturalidad crítica y metodologías participativas. La propuesta configura cinco acciones de aprendizaje decolonial: nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear, orientadas hacia la formación de subjetividades críticas y la construcción de alternativas transformadoras que respondan a las realidades socioculturales específicas de *NuestrAmérica*.

Palabras clave: educación decolonial; ciencias sociales escolares; pedagogías críticas; América Latina; justicia educativa



Abstract

This article presents a comprehensive conceptual framework for implementing decolonial pedagogies in the teaching of social sciences in schools in Latin America. The proposal, "Walking Decolonial Teaching," articulates four fundamental dimensions: ontological-political, epistemic, relational, and socio-affective-spiritual, operationalized through specific didactic actions such as walking with others, communality, and co-design. The approach seeks to overcome the limitations of the colonial-modern educational model by recognizing ancestral knowledge, critical interculturality, and participatory methodologies. The proposal establishes five decolonial learning actions: naming, making visible, understanding, imagining, and creating, oriented toward the formation of critical subjectivities and the construction of transformative alternatives that respond to the specific sociocultural realities of Our America.

Keywords: decolonial education; school social sciences; critical pedagogies; Latin America; educational justice

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan una encrucijada crítica que demanda transformaciones estructurales profundas en sus fundamentos epistémicos, ontológicos y metodológicos^[1] (García, 2024; Torre, 2023; Romero, 2021). La persistencia de brechas educativas significativas, evidenciadas en los resultados de evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2022), donde los países de la región obtuvieron promedios considerablemente inferiores al estándar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), revela la insuficiencia de los enfoques pedagógicos tradicionales para responder a las realidades socioculturales específicas de Nuestra América^[2] (IEAL, 2023; Rincón-Gallardo, 2024).

Esta problemática se intensifica por la confluencia de múltiples factores estructurales que incluyen la herencia colonial en las prácticas educativas, la implementación de políticas neoliberales que han mercantilizado el conocimiento, y la marginalización sistemática de saberes ancestrales, populares y comunitarios que constituyen patrimonio epistémico fundamental de los pueblos latinoamericanos (Ramírez y Ávila, 2022). La enseñanza de las ciencias sociales

escolares, como campo privilegiado para la formación de subjetividades críticas y ciudadanías transformadoras, requiere una reconceptualización que trascienda los marcos interpretativos eurocéntricos dominantes (Kohan y López, 2023).

En este contexto, las pedagogías decoloniales emergen como alternativa teórica y práctica que articula los aportes del pensamiento crítico latinoamericano, las tradiciones de resistencia epistémica de los pueblos originarios y afrodescendientes, y las experiencias educativas insurgentes que han demostrado su potencial transformador en diversos territorios de la región (Ortiz y Arias, 2019). Estas pedagogías cuestionan la colonialidad del poder, del saber y del ser que subyace a los sistemas educativos hegemónicos, proponiendo marcos alternativos fundamentados en la interculturalidad crítica, la ontología política relacional y el reconocimiento de la pluriversidad epistémica (Mendoza, 2023; Escobar, 2025; Rolnik, 2021).

La propuesta que se desarrolla en este artículo configura un marco conceptual y metodológico integral denominado Caminar la Enseñanza Decolonial, el cual busca materializar los horizontes transformadores de las pedagogías decoloniales específicamente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares (Ortiz y García, 2025). Esta propuesta se estructura en torno a dimensiones ontoepistémicas fundamentales que incluyen el ser, estar, mirar, pensar, escuchar, sentir y convivir, las cuales se operacionalizan mediante acciones didácticas específicas como caminar con los otros, la comunalidad y el co-diseño colaborativo (Ortiz, 2024b).

El marco teórico que sustenta esta investigación se fundamenta en los desarrollos contemporáneos de la perspectiva decolonial latinoamericana, particularmente en los aportes de autores como Walsh (2012), Mignolo (2022), Quijano (2020) y Escobar (2019), quienes han configurado un corpus teórico que permite comprender las dinámicas de la colonialidad en sus múltiples manifestaciones y proyectar alternativas epistémicas y políticas viables. Igualmente, se incorporan los aportes de la tradición pedagógica crítica desarrollada por Freire (2014), las contribuciones del

pensamiento epistémico de Zemelman (2012), y las elaboraciones contemporáneas sobre pedagogías insurgentes y no parametrales que han emergido desde las experiencias educativas populares y comunitarias (Quintar, 2021b).

La metodología empleada responde a los principios de la investigación socioeducativa decolonial, privilegiando enfoques participativos, situados y transformadores que reconocen a los sujetos como co-constructores de conocimiento (Ortiz, 2025). Este abordaje metodológico trasciende las dicotomías tradicionales entre investigación y acción, teoría y práctica, para constituirse en un proceso integral de construcción colaborativa de saberes que contribuye simultáneamente a la comprensión crítica de las realidades educativas y a su transformación efectiva.

Los objetivos centrales de la propuesta comprenden la caracterización crítica de las manifestaciones de colonialidad en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, la construcción de un marco conceptual decolonial para la transformación de las prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias didácticas específicas que materialicen los principios decoloniales en el trabajo de aula, y la proyección de condiciones institucionales necesarias para la sostenibilidad de estas transformaciones educativas (Soto y Segura, 2023).

Este artículo se estructura en secciones que abordan progresivamente los fundamentos teóricos de las pedagogías decoloniales, la caracterización crítica del contexto educativo latinoamericano, la presentación detallada del marco conceptual y metodológico propuesto, el análisis de las condiciones para su implementación, y las proyecciones sobre su contribución a la transformación del campo educativo regional (Zapata y Arroyave, 2024). La argumentación desarrollada busca demostrar que las pedagogías decoloniales constituyen una alternativa viable y necesaria para superar las limitaciones de los enfoques educativos tradicionales y contribuir efectivamente a la construcción de futuros más dignos y sostenibles para los pueblos de NuestrAmérica (Arias, 2023).

TRANSGRESIONES POLÍTICO- PEDAGÓGICAS: HACIA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL

La realidad educativa latinoamericana contemporánea plantea múltiples desafíos que requieren repensar las prácticas y discursos pedagógicos desde una perspectiva decolonial (Castro-Gómez, 2019). Los sistemas educativos occidentales enfrentan cuestionamientos fundamentales debido a su incapacidad para responder adecuadamente a las transformaciones impulsadas por la revolución tecnocientífica (Mejía, 2023a) y a problemáticas estructurales como las altas tasas de abandono escolar, la deficiente financiación estatal, la calidad de los aprendizajes y los obstáculos para el acceso y permanencia educativa (OCDE, 2023).

Estas dificultades afectan de manera desproporcionada a personas y colectivos sociales que han sido históricamente empobrecidos, racializados y jerarquizados (Duque, 2023; Herrera, 2023). El panorama educativo en América Latina y el Caribe está caracterizado por profundas desigualdades estructurales. Como señala Arias (2023), “las brechas por nivel socioeconómico, género, área de residencia y etnia están presentes en prácticamente todos los indicadores educativos de la región” (p. 4). Esta realidad subraya la necesidad de enfoques educativos que aborden las causas sistémicas de la inequidad.

La sociedad de NuestrAmérica se encuentra marcada por la división ideológica, la concentración de la riqueza, la desinstitucionalización estatal y la marginalización sistemática de personas y colectivos sociales subalternizados (Rolnik, 2021). A este panorama se suma una ciudadanía caracterizada por el encapsulamiento en la individualidad, el consumismo y la banalidad, factores que limitan las posibilidades de colectivización y acción política transformadora. En este contexto, los procesos educativos y de escolarización no pueden permanecer ajenos a estas realidades sociales.

Franco y Gallo (2023) señalan que “las posibilidades de lo

educativo son múltiples, así como también sus obstáculos. Encarar su complejidad y particularidad sociohistórica, epistemológica y política les plantea retos a las pedagogías de nuestro tiempo” (p. 14). Esta complejidad se intensifica en un momento histórico donde la lógica del mercado y la transnacionalización financiera convierten el lucro y la concentración en bases fundamentales para la regulación, el control y la acumulación.

CRISIS CIVILIZATORIA Y OPORTUNIDADES DE TRANSFORMACIÓN

El planeta atraviesa la mayor fractura de su historia debido a la sobreexplotación del soporte vital que incluye ecosistemas, especies y recursos que garantizan la supervivencia humana (Mora y Oviedo, 2020). El modelo de desarrollo capitalista, responsable de configurar este colapso civilizatorio, no puede eludir el escrutinio de personas y grupos sociales del Sur Global que demandan el acatamiento de las promesas incumplidas de progreso y libertad (Santos y Meneses, 2020).

En este contexto de crisis emerge una oportunidad paradójica. Los sometidos, dominados, explotados e invisibilizados por el poder hegemónico mundial poseen experiencias, saberes y contranarrativas que pueden constituir alternativas viables ante la encrucijada global actual (Escobar, 2025). Sus conocimientos y formas de vida representan horizontes de posibilidad para imaginar y materializar otros mundos posibles, como formas de relacionamiento humano y con la naturaleza contrahegemónicas (Soto y Segura, 2023).

Como señala Martínez y Guachetá (2020), desafiar las

condiciones actuales en América Latina “es más que una necesidad, es un compromiso ético-político de los actores sociales y, en general, de las ciencias sociales en una región que está atravesada por relaciones de poder autoritarias” (p. 20). Estas relaciones de poder operan mediante la colonialidad del ser, del saber y del poder, desplegando estrategias sistemáticas de dominación que buscan la colonización integral de subjetividades y corporalidades (Borsani, 2021; Mendoza, 2023).

La dimensión corporal de esta colonización se manifiesta mediante la disciplinarización de los cuerpos según patrones eurocéntricos, la racialización de las diferencias y la imposición de formas específicas de habitar el mundo que sistemáticamente niegan las corporalidades indígenas, afrodescendientes y populares (Gutiérrez y Fernández, 2020). Esta violencia epistémica y ontológica constituye el fundamento de la reproducción ampliada de las desigualdades, consolidando un orden geopolítico que perpetúa la dependencia y la subalternidad de los pueblos del Sur global (Ochoa, 2019). Frente a esta realidad, resulta imperativo reconocer que “el futuro descansa en construir proyectos políticos que sean epistémicamente pluriversales y no universales, donde haya espacio para la diversidad epistémica crítica” (Grosfoguel, 2022, p. 209).

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES

La acción estratégica del pensar y hacer decolonial implica un ejercicio constante de reflexividad sobre la labor docente. La tradición de la colonialidad del poder que caracteriza la lógica del capitalismo y la globalización contemporánea opera en todos los ámbitos de la vida humana (Herrera, 2023). Esta operatividad se manifiesta en cuatro dimensiones

fundamentales: el patrón de poder y clasificación social jerárquica y racializada; la colonialidad del saber y su eurocentrismo como único conocimiento válido; la colonialidad del ser bajo el control ontológico de la existencia que inferioriza y deshumaniza nuestro estar-haciendo en el mundo; y la colonialidad de la naturaleza, que niega las cosmovisiones y espiritualidad como alternativas de relacionamiento con el planeta y sus recursos como soporte vital (Rodríguez, 2023; Méndez-Reyes, 2021).

Los mediadores decoloniales^[3], entendidos como maestros y maestras comprometidos con la transformación educativa, cumplen un papel fundamental en la desestabilización de las diferentes expresiones de colonialidad que atraviesan los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Esta labor implica cuestionar la pretendida neutralidad y universalidad del conocimiento científico moderno/colonial, mientras se reconocen y potencian las epistemologías y metodologías que emergen de las experiencias y luchas de los sujetos y comunidades subalternizadas.

Los mediadores decoloniales se caracterizan por visibilizar y valorar los saberes y experiencias de los sujetos y comunidades históricamente excluidas o marginadas por los sistemas de poder/saber coloniales. Generan espacios de diálogo, encuentro y co-creación entre diferentes formas de conocimiento y experiencias, fomentando procesos de reflexividad crítica y acción transformadora que articulan las luchas y resistencias locales con procesos de transformación social más amplios.

Las ciencias sociales escolares, desde una perspectiva crítica, decolonial e intercultural, constituyen un campo de conocimiento orientado a comprender y transformar las realidades sociales contemporáneas. Este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad epistémica, la construcción relacional del conocimiento y el análisis de las estructuras de poder y opresión que configuran las sociedades.

Esta reconceptualización pedagógica se orienta hacia la construcción de ontologías políticas alternativas y

emancipatorias. Su propósito central radica en reconocer la agencia de los sujetos sociales y examinar cómo la intersección de diversas categorías sociales influye en la conformación de identidades y subjetividades.

En consecuencia, las ciencias sociales escolares se constituyen como un espacio de reflexión crítica y acción transformadora. Su objetivo fundamental consiste en empoderar a los sujetos subalternos y desarrollar subjetividades críticas, capacitando a los estudiantes para comprender de manera integral las realidades sociales en las que se encuentran inmersos y promoviendo su participación activa en los procesos de cambio social.

Para lograr esta transformación resulta fundamental fortalecer las metodologías participativas, relacionales y decoloniales^[4] que permitan un análisis multidimensional de las realidades sociales y las experiencias de los sujetos, así como la construcción colectiva del conocimiento, bajo esta perspectiva emancipatoria, recogen los presupuestos ontológicos y epistemológicos de NuestrAmérica para la construcción de los buenos vivires (Cuevas, 2020) en el marco de un nuevo proyecto civilizatorio transmoderno (Dussel 2005).

El pensamiento sociocrítico de NuestrAmérica, revitalizado por los desarrollos de la perspectiva decolonial, disputa estas estructuras en el camino irreversible hacia un cambio paradigmático de la cosmovisión dominante. En este contexto, las transiciones civilizatorias (Escobar, 2022) se presentan como andamiaje analítico y de acción política para el desarrollo de propuestas educativas transformadoras. Como señala Santos y Meneses (2020), “es necesario empezar a cortar las tres pesadas anclas que nos sujetan a la concepción moderna de la naturaleza: la fuerza de trabajo y la vida misma como mercancía, el racismo y el sexismo” (p. 7).

Escobar (2022) define las transiciones civilizatorias como “un horizonte para la creación de visiones políticas amplias más allá de los imaginarios de desarrollo y progreso, y los universales de la modernidad occidental como el capitalismo, la ciencia, la economía y el individuo” (p. 26). Esta perspectiva no exige un retorno a las “tradiciones auténticas”

ni formas híbridas de síntesis racional, sino que propone una coexistencia pluralista de proyectos civilizatorios que incluyen el replanteamiento de Occidente mediante diálogos inter/civilizatorios (Argüello y Anctil, 2019).

Este llamado invita a reflexionar sobre la necesidad de desplazar las formas de vida impuestas por el capitalismo y abre la posibilidad de comprender que pueden coexistir múltiples cosmovisiones en nuestra relación con la naturaleza y nuestros modos de habitar el mundo. Como plantea Mora y Zibechi (2022), se trata de construir "un mundo donde caben muchos mundos, un pluriverso" (p. 24), configurándose, así como una orientación político-estratégica fundamental del pensamiento emancipador en la región.

La perspectiva decolonial constituye una opción viable en el contexto actual hacia las transiciones civilizatorias. Esto implica reconocer los límites del pensamiento moderno colonial capitalista heteropatriarcal en el trayecto por reconocer conocimientos subalternizados y nuevas maneras de organizar el mundo. Según Escobar (2022), estos límites presentan cuatro dimensiones fundamentales:

En primer lugar, dado su carácter abstracto, la teoría social moderna excluye el ámbito de la encarnación, la práctica y la experiencia, aspectos esenciales para comprender la creación relacional del mundo. En segundo lugar, olvida que la cuestión de lo humano adopta diferentes formas para los humanos distintamente ubicados y encarnados, especialmente para aquellos expuestos a la violencia simbólica y corporal asociada al "hombre universal", como los sometidos al colonialismo.

En tercer lugar, el pensamiento moderno evidencia cierta ceguera ante su propio lugar histórico de enunciación en el régimen del hombre privilegiado, particularmente ante la pregunta sobre de quién es la idea de lo humano de la que se habla. Finalmente, la separación entre teoría y práctica hace que teóricos y críticos permanezcan en una postura académica segura desde la cual imaginan otros tipos de mundos y política, sin comprometerse con las prácticas activas de creación de vida y mundo en el terreno donde la política se negocia y vive activamente (Escobar, 2022, p. 40).

CONFIGURACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS INSUMISAS

La implementación de este giro educativo enfrenta múltiples desafíos estructurales. Los arreglos escolares, los marcos curriculares, las prácticas pedagógicas arraigadas y las propias subjetividades de docentes y estudiantes están profundamente marcadas por lógicas coloniales y neoliberales (Ortiz, 2024a). Igualmente, las condiciones materiales y laborales en muchas escuelas de la región dificultan la innovación pedagógica y la reflexión crítica (Méndez, 2021).

La educación desempeña un papel fundamental en la configuración del giro, viraje o cambio que demandan con urgencia los sistemas educativos latinoamericanos (Mignolo, 2022). Maldonado (2013) sostiene que “la pedagogía es el puente irreductible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (p. 12). Esta conceptualización permite identificar tres dimensiones fundamentales de la pedagogía en el contexto decolonial.

En primer lugar, la pedagogía constituye un espacio de transformación ontológica. Al comprenderse como un proceso reflexivo y práctico de enseñanza-aprendizaje, genera un ámbito propicio para cuestionar y reconstituir las concepciones del ser. En el marco decolonial, esta función implica desafiar las identidades y subjetividades configuradas por la colonialidad, promoviendo así nuevas formas de autocomprensión y relación con el mundo (Alvarado, 2018).

En segundo lugar, la pedagogía opera como una práctica de acción transformadora que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Su función consiste en crear espacios para la acción y la praxis, estableciendo vínculos entre el pensar y el hacer decolonial. Mediante metodologías participativas, proyectos de investigación-acción y aprendizaje basado en la comunidad, la pedagogía posibilita la materialización de conceptos decoloniales en acciones concretas (Alfieri y Santana, 2024). De esta manera, permite a los participantes no solo teorizar sobre la decolonialidad, sino implementarla en sus contextos cotidianos.

En tercer lugar, la pedagogía funciona como herramienta de redistribución del poder epistémico. Su papel consiste en desafiar las jerarquías de conocimiento establecidas, reconociendo y legitimando saberes tradicionalmente marginados. Esta función se materializa a través de la inclusión de epistemologías diversas, la valorización de conocimientos locales y la crítica sistemática a las narrativas dominantes (Gómez y Mora, 2019).

Las características de una pedagogía decolonial parten de considerar cinco elementos fundamentales según Cabaluz (2015): la naturaleza política de la educación; la educación como proceso de concientización; la consolidación de escenarios populares de autoformación; el reconocimiento de la pluriversalidad epistemológica; y el reconocimiento de las consecuencias culturales y sociales derivadas de la imposición de la matriz moderno-colonial.

Las pedagogías insumisas constituyen escenarios de posibilidad en la región latinoamericana mediante la configuración de múltiples experiencias y trayectorias político-pedagógicas (Medina, 2015; Mejía, 2022a). Las pedagogías decoloniales integran los aportes ontoepistémicos y éticos de los grupos sociales excluidos del esquema de conocimiento dominante, configurándose como escenarios de lucha y organización política que trascienden su aplicabilidad a los procesos de enseñanza y escolarización. La propuesta de Carillo (2019) resulta particularmente relevante en este contexto:

La apuesta es por construir pedagogías que sacudan y pongan patas arriba el sistema moderno-racista-patriarcal-colonial, no solo desde la opresión de clase o de género, sino desde una mirada que reconozca la imbricación de opresiones, en la que se articulan el racismo, el clasismo y la heterosexualidad obligatoria, tal como lo han planteado las feministas negras y las mujeres indígenas y campesinas que hacen de la defensa de la tierra-territorio-vida en todo Abya Yala. (p. 76)

La pedagogía del sistema moderno colonial determina qué cuerpos, qué vidas y qué conocimientos son considerados desechables, estableciendo jerarquías que perpetúan la desigualdad (Carillo, 2019). Esta pedagogía, que impone el machismo y la sociedad heteropatriarcal, es interpelada por las pedagogías decoloniales que denuncian la violencia y las manifestaciones de colonialidad que reproducen este desorden social.

Las pedagogías decoloniales cumplen funciones específicas en el proceso de transformación educativa. En primer lugar, cuestionan la imposición del conocimiento occidental como universal y superior, marginando y silenciando los saberes de los pueblos colonizados. En segundo lugar, promueven la recuperación y revalorización de los saberes ancestrales, indígenas y afrodescendientes que han sido subalternizados por la colonialidad.

En tercer lugar, propenden por generar diálogos horizontales entre diferentes culturas y saberes, cuestionando las jerarquías y asimetrías de poder que han caracterizado las relaciones interculturales (Quintar, 2021a; Puiggrós, 2016). Desde una perspectiva ontoepistémica, las pedagogías decoloniales se fundamentan en una concepción relacional y pluriversal de la realidad que reconoce la coexistencia de múltiples mundos y formas de ser, saber y hacer (Escobar, 2018).

Los feminismos andinos y decoloniales constituyen otro referente fundamental, cuestionando el androcentrismo y el heteropatriarcado característicos de la modernidad-colonialidad. Estos feminismos visibilizan las experiencias y luchas de las mujeres indígenas, afrodescendientes y populares, doblemente oprimidas por su condición de género y su pertenencia étnico-racial (Velasco y Orrego, 2021; Walsh, 2005).

La implementación de estas transformaciones curriculares exige un cambio fundamental en el rol docente, donde los mediadores decoloniales transitan de ser transmisores de conocimientos a facilitadores de procesos de aprendizaje colaborativo y dialógico. Según Soto y Segura (2023), esta transformación requiere el fortalecimiento de tres

dimensiones fundamentales: la dimensión crítico-reflexiva, orientada hacia la consolidación de nuevos relatos y metanarrativas que cuestionen las estructuras hegemónicas del conocimiento; la dimensión ético-moral, que interpela el sentido instrumental de las acciones educativas impuesto por el neoliberalismo para recuperar la dimensión humanizadora de la educación; y la dimensión pluriversal, que afirma interpretaciones alternativas opuestas a las pedagogías coloniales caracterizadas por la fragmentación disciplinar. Esta reconfiguración pedagógica implica reconocer la centralidad de las emociones, la afectividad y la espiritualidad en los procesos de aprendizaje, promoviendo una educación biocéntrica, compleja y multidimensional que trasciende las lógicas de las subjetividades neoliberales.

PROPUESTA: CAMINAR LA ENSEÑANZA DECOLONIAL

La propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial se presenta como una acción estratégica para el tránsito hacia nuevas situaciones de enseñanza que se distancien de la tradición moderno-colonial-capitalista (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018). A través de un enfoque interpretativo crítico, esta propuesta busca reconstruir y reflexionar en la práctica para consolidar acciones y huellas decoloniales, haciendo énfasis en las dimensiones epistemológicas, metodológicas y ético-políticas que la sustentan.

Siguiendo a Alonso, Sandoval y Gallegos (2018), “a la interrogante sobre el para qué y para quiénes se crea conocimiento se añade también el contra quiénes. Se advierte entonces que la necesidad de crear otro mundo implica preguntarse hacia dónde” (p. 42). Esta perspectiva motiva la indagación de las grietas del sistema moderno-colonial para incorporar paulatinamente en los diseños curriculares y

prácticas pedagógicas las discusiones y ejes de problematización que respondan al co-diseño de materiales educativos decoloniales situados (Ortiz,2024b).

El pensamiento reflexivo y crítico debe surgir de las contradicciones de la realidad y de los sujetos negados históricamente. En lo reprimido, lo silenciado y lo ocultado se destaca lo no pensado, lo tergiversado, abriendo así nuevas líneas de indagación que permiten concebir formas de sociedad distintas a la capitalista (Ortiz, 2025). El hacer decolonial que se configura a partir del encuentro, el diálogo y la perspectiva colaborativa deslocaliza el lugar del mediador decolonial, tal como ilustra Zemelman (2002) mediante la pregunta: “¿cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer?, ya que no es una cuestión teórica sino propia de lo que llamaría una forma epistémica de resolver el problema” (p. 23).

La construcción de una relación de conocimiento decolonial requiere el desarrollo de metodologías emergentes que respondan a la “rebeldía político-cultural de América Latina” (Mejía, 2022b). Estas metodologías no desconocen las posturas críticas al interior de las ciencias sociales, pero sí cuestionan su tradición euro-norteamericana. El pensamiento epistémico de Zemelman (2002) permite colocarse ante la realidad, construyendo “una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (p. 26).

Reconocer estas formas emergentes implica comprender “el uso de los instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido” (Zemelman, 2002, p. 27). Esta postura se alinea con el pensamiento decolonial en cuanto a la necesidad de dotar de contenido a nuevos constructos narrativos que disminuyan “el desfase, el desajuste o el divorcio entre pensamiento y realidad” (p. 27).

En el contexto del diálogo educación-sociedad, desde la perspectiva de experiencias mediadoras decoloniales, resulta fundamental dinamizar la propuesta de Zemelman (2012) sobre la “pedagogía de la potencia” como alternativa a los modelos educativos tradicionales centrados en la transmisión

de conocimientos y la reproducción de estructuras sociales dominantes. Esta pedagogía se basa en el reconocimiento de la capacidad transformadora de los sujetos y en la necesidad de potenciar su agencia para construir realidades alternativas.

Como señala Quintar (2021a), la pedagogía de la potencia se funda en la conciencia histórica como conciencia crítica de lo dado-dándose, y en el reconocimiento del sujeto como sujeto erguido que se constituye en un campo de sentido articulando pensamiento y realidad. Esta perspectiva implica un desplazamiento de las prácticas educativas tradicionales hacia una pedagogía que reconozca y potencie la capacidad de los sujetos para intervenir en su realidad y transformarla. El marco sociopolítico de NuestrAmérica está configurado para movilizar estas rupturas y establecer horizontes del hacer decolonial que reconozcan múltiples voces representativas de otras formas de pensamiento (Puiggrós 2019).

La propuesta implica trabajar ubicados en la frontera entre la escuela actual y aquella que se va construyendo, reconociendo que la educación se comprende como una práctica social con potencial transformador para superar su esquema civilizatorio. Las contrarreformas educativas neoliberales han colonizado la subjetividad, ontologiza construcciones del poder dominante como único modo posible de ser, lo que genera sujetos “felizmente colonizados” que resultan inmovilizados para alcanzar cambios significativos (Quintar, 2021a).

La escuela, como dispositivo social que da coherencia a la institucionalidad instituida, configura al sujeto como objeto de intervención, cobrando sentido las tecnologías de la subjetivación que afianzan formas de lectura y escritura de la realidad sobre una figura de mundo definida colonialmente (Medina, 2015). En este contexto, la propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial resulta pertinente para transformar los fundamentos ontológicos, epistémicos, relacionales y socioafectivos-espirituales que sostienen la educación hegemónica, con implicaciones significativas tanto en los diseños curriculares como en las prácticas pedagógicas.

MARCO CONCEPTUAL INTEGRAL

La síntesis analítica de las dimensiones presentadas revela un enfoque integral y transformador para los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva decolonial. Este marco conceptual desafía las estructuras de poder y conocimiento dominantes, promoviendo una educación más inclusiva, crítica y contextualizada que responda a las realidades de NuestraAmérica.

Dimensión Ontológica-Política

La dimensión ontológica-política reconoce y valora la pluralidad de existencias y cosmovivencias que han sido históricamente silenciadas por la matriz colonial del poder (Mora y Oviedo, 2020). Esta dimensión cuestiona las categorías binarias occidentales que han jerarquizado formas de ser y existir en el mundo, proponiendo una ontología relacional donde los seres humanos forman parte integral de la naturaleza.

En términos de diseños curriculares, esta dimensión exige la incorporación de análisis críticos de las estructuras coloniales de poder y su impacto en la construcción de identidades y subjetividades. Los contenidos deben visibilizar epistemologías otras y cosmogonías diversas, reconociendo su legitimidad e importancia. Los diseños curriculares deben ser flexibles para adaptarse a los contextos locales y a las realidades específicas de las comunidades.

Las prácticas pedagógicas asociadas a esta dimensión deben promover la agencia y el empoderamiento de los estudiantes como sujetos políticos capaces de transformar sus realidades. El aula se convierte en un espacio para cuestionar los patrones de dominación y exclusión, fomentando procesos de desaprendizaje y reaprendizaje críticos que permitan la construcción de nuevas subjetividades.

Dimensión Epistémica

La dimensión epistémica desafía la hegemonía del

conocimiento occidental eurocéntrico y reivindica la validez de saberes ancestrales, populares y subalternos que han sido históricamente invisibilizados (Pachón, 2023). Esta dimensión cuestiona la pretendida neutralidad, objetividad y universalidad del saber científico hegemónico, reconociendo que todo conocimiento es situado y responde a intereses geopolíticos específicos.

Los diseños curriculares fundamentados en esta dimensión deben incorporar diversas formas de conocer, privilegiando la ecología de saberes sobre la monocultura del saber científico. Resulta fundamental incluir narrativas históricas desde el Sur Global, recuperando memorias y conocimientos ancestrales (Quiroz, 2022; Santos, 2022a). El currículo debe promover la justicia cognitiva y epistemológica mediante la validación de múltiples formas de conocimiento.

Las prácticas pedagógicas correspondientes deben fomentar el diálogo horizontal de saberes y la co-construcción de conocimientos situados y contextualizados (Torres, 2020; Yedaide, 2019). Se valora la experiencia como fuente legítima de conocimiento, promoviendo metodologías que conecten teoría y práctica a través de enfoques participativos y colaborativos.

Dimensión Relacional

La dimensión relacional reconoce la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad como principios fundamentales de la existencia humana (Escobar, 2025). Esta dimensión trasciende el individualismo competitivo propio de la modernidad colonial para recuperar el sentido comunal y la ética del cuidado mutuo (Rodríguez, 2023).

En los diseños curriculares, esta dimensión implica la incorporación de prácticas y saberes comunitarios que fortalezcan los lazos sociales y el sentido de pertenencia colectiva. Resulta fundamental valorar conceptos como la minga, el tequio, el Ubuntu, la reciprocidad andina y otras formas de trabajo colaborativo propias de diversas tradiciones culturales (Escobar, 2018; Esterman, 2013).

Las prácticas pedagógicas relacionales se orientan a

fomentar la creación de comunidades de aprendizaje basadas en la confianza, el apoyo mutuo y la solidaridad. Se privilegian metodologías colaborativas que reconocen la potencia de la inteligencia colectiva y la construcción conjunta del conocimiento, superando las dinámicas competitivas tradicionales (Yedaide,2019; Santos, 2022b).

Dimensión Socioafectiva-Espiritual

La dimensión socioafectiva-espiritual reconoce la centralidad de las emociones, la afectividad y la espiritualidad en los procesos de aprendizaje y transformación social. Esta dimensión cuestiona la separación cartesiana entre razón y emoción, mente y cuerpo, promoviendo una comprensión integral del ser humano.

Los diseños curriculares basados en esta dimensión vinculan prácticas y saberes que fomenten la comunidad y promuevan el cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza. Resulta fundamental incorporar perspectivas que valoren el buen vivir o sumak Kawsay como horizonte ético-político alternativo al desarrollo capitalista (Dussel, 2015; Wenses,2021).

Las prácticas pedagógicas correspondientes deben fomentar el autocuidado, la apertura emocional y la conexión con la naturaleza como dimensiones fundamentales del proceso educativo. Se promueve la construcción de espacios seguros donde sea posible expresar vulnerabilidades y cultivar la empatía como elementos constitutivos del aprendizaje.

MARCO OPERATIVO: DISEÑAR/HABITAR/CREAR

Las dimensiones de la propuesta Caminar la Enseñanza

Decolonial requieren el despliegue de acciones didácticas que sean operativas y funcionales en el trabajo de aula. Estas acciones representan la materialización práctica de los fundamentos teóricos decoloniales en el contexto educativo cotidiano, proporcionando herramientas concretas para la transformación pedagógica.

Las acciones didácticas centrales de esta propuesta comprenden caminar con los otros, la comunalidad y el co-diseño. Estas estrategias enfatizan la importancia de la interculturalidad crítica, el fortalecimiento de los vínculos escuela-comunidad y la participación activa de las personas, colectivos sociales y comunidades educativas.

Caminar con los Otros

La acción didáctica caminar con los otros constituye una estrategia fundamental que implica reconocer y valorar la diversidad de experiencias, saberes y perspectivas presentes tanto en el aula como en la comunidad educativa. Esta aproximación pedagógica trasciende la concepción tradicional del conocimiento como monopolio institucional para abrazar una perspectiva pluriversal que reconoce la legitimidad de múltiples formas de saber.

En la enseñanza de las ciencias sociales escolares, esta acción se traduce en la inclusión sistemática de voces y narrativas históricamente silenciadas o marginadas (Caballuz, 2022). Esto incluye las perspectivas de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes, las mujeres y otros grupos subalternos que han sido excluidos de los relatos históricos dominantes (Cuevas, 2020).

La operacionalización de caminar con los otros demanda una reconfiguración de las metodologías tradicionales de enseñanza. Los mediadores decoloniales requieren desarrollar actitudes decoloniales para facilitar espacios de diálogo donde converjan diferentes epistemologías, promoviendo la escucha activa y el respeto por las distintas formas de conocimiento. Esta práctica requiere superar la verticalidad tradicional del proceso educativo para establecer relaciones más horizontales entre docentes, estudiantes y sabedores comunitarios.

Comunalidad

La acción didáctica de comunalidad se enfoca en fortalecer los lazos entre la institución escolar y la comunidad, fundamentándose en el entendimiento de que el aprendizaje no se circunscribe exclusivamente al espacio del aula (Duque, 2023; Rodríguez, 2023). Esta perspectiva reconoce que los procesos educativos se extienden hacia los contextos sociales y culturales en los que se inscribe la experiencia educativa, estableciendo conexiones orgánicas entre el conocimiento académico y las realidades comunitarias.

En la enseñanza de las ciencias sociales, la comunalidad implica vincular los contenidos curriculares con las problemáticas y necesidades específicas de la comunidad. Esta conexión se materializa mediante la promoción de proyectos de intervención y co-creación participativa que involucren activamente a estudiantes, maestros y actores comunitarios en la identificación y el abordaje de situaciones que requieren transformación social.

La implementación de la comunalidad requiere el desarrollo de metodologías participativas que permitan la co-construcción del conocimiento entre la escuela y la comunidad. Estas metodologías incluyen la investigación-acción participativa, los diagnósticos comunitarios, los proyectos de intervención social y las sistematizaciones de experiencias locales. A través de estas estrategias, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de su entorno social mientras contribuyen activamente a su transformación.

Co-diseño

La acción didáctica del co-diseño busca la construcción colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo a los estudiantes como sujetos con capacidad de agencia y creatividad en su propio proceso formativo (Quiroz, 2022; Escobar, 2019). Esta estrategia supera la concepción tradicional que posiciona a los estudiantes como receptores pasivos del conocimiento para reconocerlos como co-constructores activos de su experiencia educativa.

En la enseñanza de las ciencias sociales, el co-diseño supone la creación de espacios genuinos de participación y toma de decisiones donde los estudiantes pueden proponer temas, formular preguntas investigativas y diseñar estrategias para abordar los contenidos curriculares. Esta aproximación fomenta un aprendizaje relevante y situado que parte de los intereses y experiencias del contexto sociocultural específico.

El co-diseño permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico en clave decolonial al involucrarlos activamente en la problematización de su realidad social. A través de esta participación, los estudiantes aprenden a cuestionar las narrativas dominantes, a identificar las estructuras de poder que operan en su contexto y a proponer alternativas transformadoras desde sus propias perspectivas y experiencias (Breuer, 2023).

ARTICULACIÓN INTEGRAL DE LAS ACCIONES DIDÁCTICAS

Las acciones didácticas propuestas, en su conjunto, configuran una aproximación integral que apunta hacia una enseñanza de las ciencias sociales crítica, contextualizada y transformadora (Mejía, 2023a). La articulación de caminar con los otros, comunalidad y co-diseño genera sinergias que potencian el impacto transformador de cada estrategia individual, creando un ecosistema educativo que favorece la decolonización del conocimiento y las prácticas pedagógicas (Mejía y Manjarrés, 2022).

La implementación conjunta de estas estrategias permite superar los enfoques tradicionales de enseñanza de las ciencias sociales que se han basado predominantemente en la memorización de fechas, datos y acontecimientos descontextualizados (Gómez y Mora, 2019). En su lugar, se

promueve una educación que facilita la comprensión profunda de los procesos históricos y sociales desde una perspectiva decolonial que reconoce la agencia de los estudiantes y las comunidades en la construcción de su propio porvenir (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023).

La materialización de estas estrategias demanda la generación de condiciones institucionales favorables que incluyan la flexibilización curricular, la disponibilidad de recursos adecuados y el apoyo administrativo necesario. Estas condiciones son fundamentales para garantizar la sostenibilidad y el impacto transformador de las acciones didácticas propuestas (Ortiz, 2025). Adicionalmente, la implementación requiere el desarrollo de sistemas de evaluación y sistematización que permitan documentar los procesos, identificar los aprendizajes emergentes y ajustar las estrategias según los contextos específicos, privilegiando enfoques participativos y contextualmente situados que reconozcan la diversidad de formas de aprendizaje y conocimiento.

EJES ESTRUCTURANTES

Las dimensiones y acciones didácticas decoloniales requieren el desarrollo de ejes estructurantes que orienten secuencias de trabajo sistemáticas en el aula. Esta propuesta constituye una ruta dinamizadora que permite a los maestros y maestras problematizar los aprendizajes en el marco de una enseñanza decolonial, partiendo de sus realidades socioculturales específicas y sus construcciones ontoepistémicas del mundo.

Los ejes estructurantes fundamentales comprenden el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica y la acción transformadora. Estos ejes operan mediante principios pedagógicos que incluyen la horizontalidad en las relaciones

educativas, la reciprocidad en el intercambio de saberes, el compromiso ético-político con la transformación social y la articulación permanente entre teoría y práctica. Para materializar estos ejes, se requiere la creación de espacios de diálogo crítico, la valoración sistemática de la diversidad epistémica y el co-diseño colaborativo de conocimientos situados y relevantes para los contextos específicos.

PENSAMIENTO CRÍTICO DECOLONIAL

El pensamiento crítico, como primer eje estructurante, implica desarrollar la capacidad de cuestionar sistemáticamente las estructuras de poder y los discursos hegemónicos que subyacen a los conocimientos y prácticas educativas tradicionales (Herrera, 2023). Esta habilidad trasciende la mera aplicación de técnicas de análisis para constituirse en una postura epistemológica que reconoce el carácter situado, histórico y político de todo conocimiento.

El desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva decolonial implica fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar, interpretar y evaluar la información desde marcos interpretativos que reconocen los sesgos y las limitaciones de los saberes establecidos por la tradición moderno-colonial (Rodríguez, 2023). Esta aproximación crítica permite identificar las relaciones de poder que atraviesan la producción, circulación y legitimación del conocimiento, así como las formas en que estos procesos han contribuido a la marginalización de epistemologías alternativas.

Para materializar el desarrollo del pensamiento crítico decolonial, se implementan estrategias pedagógicas que dinamizan múltiples dimensiones del proceso formativo. En el aspecto cognitivo-creativo, estas estrategias incluyen el análisis crítico de fuentes, la deconstrucción de narrativas

dominantes, el desarrollo de capacidades argumentativas y la construcción de interpretaciones alternativas de los fenómenos sociales e históricos (Grosfoguel, 2022). La dimensión afectiva y espiritual se cultiva mediante estrategias que reconocen la importancia de las emociones, la intuición y la espiritualidad en los procesos de conocimiento, valorando formas de saber que integran la experiencia corporal, emocional y espiritual como fuentes legítimas de conocimiento.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La interculturalidad crítica como segundo eje estructurante, supone reconocer y valorar activamente la diversidad de saberes, cosmovisiones y formas de vida presentes tanto en el aula como en la comunidad educativa ampliada (Gómez y Mora, 2019). Esta perspectiva trasciende el multiculturalismo liberal que se limita al reconocimiento formal de la diversidad para constituirse en un proyecto político y epistémico de transformación de las relaciones de poder que han jerarquizado las diferencias culturales.

La interculturalidad crítica implica promover un diálogo horizontal y recíproco entre diferentes epistemes que permita la construcción de conocimientos y prácticas plurales y decoloniales. Esta aproximación reconoce que las diferencias culturales no son meramente folklóricas, sino que representan formas distintas de organizar la experiencia, producir conocimiento y relacionarse con el mundo que han sido históricamente subalternizadas por la matriz moderno-colonial.

Para materializar la interculturalidad crítica en el ámbito educativo, se implementan diversas estrategias metodológicas que privilegian el encuentro genuino entre diferentes tradiciones de conocimiento (Blaser, 2020). El aprendizaje

colaborativo constituye una estrategia fundamental que permite la construcción conjunta de saberes mediante la interacción horizontal entre estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales y experienciales. La incorporación sistemática de saberes ancestrales y populares en el currículo representa otra estrategia central que requiere el reconocimiento de estos conocimientos como fuentes legítimas de aprendizaje, realizada de manera respetuosa y contextualizada.

ACCIÓN TRANSFORMADORA

La acción transformadora, como tercer eje estructurante, implica articular sistemáticamente los aprendizajes con la praxis social y política mediante acciones concretas que busquen transformar las realidades caracterizadas por la injusticia y la opresión. Esta perspectiva supera la concepción tradicional de la educación como proceso desvinculado de la realidad social para establecer conexiones orgánicas entre los procesos formativos y las luchas por los buenos vivires y el bien común (Velasco, 2021).

El desarrollo de la capacidad de acción transformadora implica fomentar en los estudiantes un compromiso ético-político que les permita constituirse como agentes de cambio en sus comunidades. Esta formación trasciende la mera adquisición de conocimientos para incluir el desarrollo de competencias para la acción social, la organización comunitaria y la participación política democrática.

Para materializar la acción transformadora en el contexto educativo, se implementan estrategias metodológicas que conectan los procesos de aprendizaje con las dinámicas de transformación social. La participación en movimientos sociales constituye una estrategia fundamental que permite a los estudiantes experimentar directamente las dinámicas de

la acción colectiva. La construcción de redes de solidaridad y resistencia fortalece la capacidad de acción colectiva mediante la articulación de diferentes actores sociales comprometidos con la transformación.

ACCIONES DE APRENDIZAJE DECOLONIAL

Las dimensiones ser, estar, mirar, pensar, escuchar, sentir y convivir constituyen los fundamentos estructurantes de las acciones didácticas decoloniales (Ortiz, 2024b). Estas dimensiones implican una transformación profunda de la subjetividad y la praxis pedagógica tradicional, invitando a cultivar una conciencia crítica, empática e insumisa que problematice las dinámicas e interacciones sociales en las comunidades y territorios.

La implementación de estas dimensiones dinamiza la memoria colectiva, la escucha activa y la valoración de la diversidad de voces y saberes presentes en los contextos educativos. Igualmente, supone asumir un compromiso vital por reconocer los contextos socioculturales específicos y develar las diferentes manifestaciones de colonialidad o cualquier forma de opresión, para comprender sus mecanismos de operación y desarrollar estrategias para superarlas.

Esta perspectiva educativa decolonial se convierte en un acto sentipensante, esperanzador y liberador, orientado a la construcción de múltiples miradas del mundo y de las interacciones sociales (Wences, 2021). Esta aproximación trasciende la mera aplicación de técnicas pedagógicas para constituirse en una transformación integral de la praxis educativa que implica una serie de desafíos y compromisos fundamentales para los educadores.

El marco conceptual se estructura a partir de tres principios fundamentales que guían la propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial (Ortiz y García, 2025). El primer principio resalta la naturaleza relacional e inacabada del ser humano, que se encuentra en constante construcción a través del encuentro con los demás. Esta perspectiva implica apertura al diálogo, la escucha empática y el aprendizaje mutuo como fundamentos de la práctica educativa.

El segundo principio enfatiza el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida hacia la comunidad y el territorio, manteniendo una mirada crítica hacia las estructuras de poder que operan en estos contextos. El tercer principio promueve el co-diseño educativo, considerando las necesidades, intereses y realidades de los diversos miembros de la comunidad educativa como elementos centrales en la configuración de los procesos formativos.

Nombrar: Vigilancia Epistémica

Esta acción de aprendizaje implica reconocer y cuestionar sistemáticamente 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 analizar cómo estos pueden reproducir lógicas de dominación y exclusión en los contextos educativos.

La vigilancia epistémica invita a los estudiantes a formular interrogantes fundamentales sobre los procesos de producción del conocimiento (Freire, 2014). Estas preguntas incluyen identificar quién produce el conocimiento, desde qué lugares de enunciación se generan los saberes, qué voces y experiencias están siendo silenciadas o marginadas, y cómo es posible descolonizar las formas de conocer y aprender en los contextos específicos.

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 del proceso educativo. Se busca visibilizar saberes ancestrales,

populares, comunitarios y contrahegemónicos que han sido históricamente excluidos de los currículos oficiales y las prácticas pedagógicas dominantes.

A través del interaprendizaje, los estudiantes son invitados a reconocer la pluralidad epistemológica del mundo y a tejer relaciones de reciprocidad y complementariedad entre diferentes formas de conocer y experimentar la realidad. Esta acción promueve el reconocimiento de la validez de múltiples sistemas de conocimiento y la construcción de puentes entre diferentes tradiciones epistémicas.

Comprender: Colaboración Interaccional

Esta acción apunta a desarrollar una comprensión profunda de los mecanismos de dominación y sus efectos en diferentes ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos. A través de la colaboración interaccional, los estudiantes analizan colectivamente cómo operan las estructuras de poder y privilegio, y cómo estas configuran identidades, relaciones sociales y condiciones materiales de existencia.

Se trata de una comprensión que no se limita a análisis abstractos, sino que se ancla en las experiencias concretas de opresión y resistencia de los sujetos y comunidades. Esta acción promueve el desarrollo de capacidades analíticas que permiten identificar las dinámicas de poder en los contextos específicos y comprender sus implicaciones para la vida social.

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 co-diseñar colaborativamente futuros posibles, partiendo de las potencialidades y saberes locales disponibles en sus contextos.

La imaginación se nutre de las experiencias comunitarias y sociales, de las historias de lucha y resistencia, de las

prácticas de cuidado y buenos vivires que ya existen en los territorios. Se trata de una imaginación política decolonial que no se conforma con las condiciones existentes, sino que se atreve a pensar y crear otros mundos posibles desde las capacidades y recursos comunitarios (Velasco, 2021).

Crear: Interaprendizaje y Experiencias Comunitarias

Esta acción fomenta la agencia de los estudiantes como sujetos de cambio social y transformación comunitaria (Alfieri, Lázaro y Santana, 2024). 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 en iniciativas concretas de transformación.

Los estudiantes experimentan el co-diseño colaborativo de iniciativas de transformación en sus contextos cercanos, apostando por las experiencias y horizontes decoloniales en la educación (Ortiz, 2025b). Esta acción materializa los aprendizajes en acciones concretas que contribuyen al bienestar colectivo y la transformación de las condiciones de vida en las comunidades educativas, configurando así una propuesta pedagógica integral que articula teoría y práctica desde una perspectiva transformadora y contextualizada.

TRANSFORMACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO COMO TERRITORIO DE ENCUENTRO

La propuesta presentada configura el aula como un espacio genuino de encuentro, reflexión y acción colectiva

que mantiene vínculos estrechos con las realidades y luchas de las comunidades educativas. Esta reconfiguración busca superar la fragmentación histórica entre la institución escolar y su entorno, reconociendo y potenciando los saberes y experiencias que los estudiantes aportan desde sus contextos de vida específicos.

El desarrollo de esta transformación requiere la creación sistemática de espacios de diálogo crítico, la valoración consciente de la diversidad epistémica y el co-diseño colaborativo de conocimientos situados y relevantes para las realidades territoriales concretas. Esta aproximación trasciende la transmisión unidireccional de saberes que caracteriza los modelos educativos tradicionales, promoviendo en su lugar la problematización de los contenidos curriculares desde una perspectiva crítica y decolonial.

La implementación de esta propuesta cuestiona sistemáticamente los sesgos eurocéntricos y las relaciones de poder que subyacen a la producción y legitimación del conocimiento en los contextos educativos formales. El objetivo central consiste en visibilizar y valorar la pluriversidad de las epistemologías del Sur Global, reconociendo su legitimidad y pertinencia en los procesos formativos contemporáneos.

La propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial opera mediante una dinámica de acción en espiral que simboliza la relacionalidad y ciclicidad inherentes al conocimiento, estableciendo un contraste deliberado con la linealidad y fragmentación que caracteriza el modelo educativo neoliberal predominante. La configuración espiral representa el carácter dinámico, recursivo e interconectado de los procesos de aprendizaje y transformación social que sustentan esta aproximación pedagógica.

Esta perspectiva desafía activamente la competitividad y el individualismo fomentado por la educación neoliberal, promoviendo en su lugar la vivencia de valores fundamentales como la colaboración, la reciprocidad y el compromiso con el bien común. La implementación supone reconocer y valorar las múltiples formas de ser, estar, mirar, pensar, escuchar,

sentir y convivir que coexisten en los territorios específicos, estableciendo una oposición consciente a la estandarización y homogeneización de los procesos educativos que caracterizan las políticas educativas dominantes.

Esta aproximación enfatiza la dimensión política y transformadora de la educación, conceptualizándola como herramienta fundamental para la concientización, la movilización social y la construcción de alternativas viables al modelo neoliberal dominante. La propuesta busca rearticular estas dimensiones desde una perspectiva decolonial que cuestione los fundamentos ontológicos, epistemológicos y políticos de la educación tradicional, proponiendo alternativas enraizadas en formas otras de relacionalidad y contextualidad específicas para los procesos de enseñanza de las ciencias sociales escolares.

La materialización de estos horizontes transformadores demanda la formación de educadores comprometidos con la perspectiva decolonial, el desarrollo de currículos contextualizados y la construcción de alianzas estratégicas entre las instituciones educativas y las comunidades territoriales. Estas condiciones son fundamentales para garantizar que la propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial trascienda el ámbito académico para convertirse en una herramienta efectiva de transformación social.

En última instancia, la propuesta Caminar la Enseñanza Decolonial representa una apuesta fundamental por la construcción de otros mundos posibles, donde la educación cumpla efectivamente su función transformadora en la construcción de los tránsitos civilizatorios a la utopía y dignidad social. Esta apuesta requiere el compromiso sostenido de todos los actores involucrados en los procesos educativos y la construcción de condiciones institucionales y de política pública que favorezcan la implementación de estas pedagogías emergentes.

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 La alteración ortográfica trasciende lo meramente estético. Representa una forma de resistencia contra los sistemas de conocimiento impuestos, desafiando la naturalización de normas que perpetúan jerarquías coloniales. Al romper con la convención ortográfica, se cuestiona la autoridad de los cánones establecidos. Esta transgresión deliberada abre grietas en el sistema normativo, creando espacios para que emerjan otras formas de conocimiento y expresión que han sido históricamente marginalizadas. La palabra se convierte en territorio de disputa, en espacio de enunciación propia donde se materializan nuevas formas de nombrar y conocer el mundo. (Ortiz, 2024b).

3 Para efectos de este estudio, los mediadores decoloniales se conceptualizan como dispositivos epistémicos, pedagógicos y relacionales que operan como catalizadores en los procesos de decolonización del conocimiento, las prácticas educativas y las relaciones sociales dentro del ámbito educativo. Estos mediadores funcionan como articuladores críticos que establecen puentes dialógicos entre los saberes situados, las experiencias vivenciales y las luchas históricas de los sujetos y comunidades subalternizadas, y los procesos de investigación participativa y transformación social emancipatoria (Ortiz, 2024b).

4 Constituyen enfoques metodológicos que trascienden la mera incorporación de técnicas alternativas de investigación, configurándose como epistemes contrahegemónicas que desafían los fundamentos ontológicos y epistemológicos del conocimiento occidental-moderno. Estas metodologías operan desde la premisa de que la descolonización del saber requiere no solamente la inclusión de otros conocimientos, sino la transformación radical de las relaciones de poder que determinan qué se considera conocimiento válido, quién tiene autoridad para producirlo y cómo se legitima socialmente.

REFERENCIAS

- Alfieri, E., Lázaro, F., & Santana, F. (Comps.). (2024). . El Colectivo; Instituto de Filosofía.
- Alonso, J., Sandoval, R., y Gallegos, M. (2018). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, et al. (Eds.), (Tomo III). CLACSO; Cooperativa Editorial Retos.
- Alvarado, J. (2018). Pensar las ciencias sociales en América Latina desde una perspectiva decolonial. , , 94-106.
- Argüello, A., & Anctil, P. (2019). Presentación. Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. , (52).
- Arias, M. (2023). El Abya-Yala: un paraíso para decolonizar la institución educativa de Tukurinca, Magdalena, Colombia. En A. Ortiz (Ed.), (pp. 36-45). Magisterio.

- Blaser, M. (2020). Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales. , (2), 63-79.
- Borsani, M. (2021). . Ediciones el Signo.
- Breuer, W. A. (2023). Epistemología en la relación biocultural del diseño. , (179).
- Cabaluz, F. (2015). . Quimantú.
- Cabaluz, J. (2022). . Editorial El Colectivo.
- Castro-Gómez, S. (2019). . Universidad Javeriana.
- Cuevas, P. (Ed.). (2020). . UNIMINUTO.
- Duque, C. A. (2023). Senti-pensar una ampliación ontológico-política desde los Buenos Vivires (Buen Vivir, Vivir Bien, Vivir Sabroso). , (11), e230185.
- Dussel, E. (2005). . Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Dussel, E. (2015). . AKAL.
- Escobar, A. (2018). . Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2019). . Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2022). . Universidad de Carolina del Norte.
- Escobar, A. (2025). . Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Franco, S., & Gallo, J. (2023). Análisis crítico de la formación en competencias ciudadanas en Colombia: ¿Discurso emancipador o ficción hegemónica? , (107), 35-52.
- Freire, P. (2014). . Siglo XXI.

- García, F. (2024). Neoliberalismo en América Latina: transformación educativa y desafíos sociales. , (4), 1476-1490.
- Gómez, J., & Mora, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans- e interculturales desde nuestra América. , , 1-19.
- Grosfoguel, R. (2022). . Akal.
- Gutiérrez, Y., & Fernández, O. (2020). Interculturalidad crítica y decolonialidad desde Catherine Walsh. En A. Ortega-Caicedo & M. Lang (Eds.), . Abya Yala.
- Herrera, K. (2023). Educación para otrxs mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista. En . CLAVE editorial.
- Kohan, N., & López, N. (Eds.). (2023). . Akal.
- Maldonado, N. (2013). A modo de comentario inicial. En C. Walsh (Ed.), . Abya-Yala.
- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2020). . CLACSO; Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, P. (Ed.). (2015). . Juan Pablos Editor.
- Mejía, H. (2023a). 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.), (pp. 46-55). Magisterio.
- Mejía, R. (2022a). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En R. Mejía (Ed.), . Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. (2023b). Cambio de época y su impacto en la educación. , (38).
- Mejía, R. (Ed.). (2022b). . Ediciones Desde Abajo.

- Mejía, R., & Manjarrés, M. (2022). . Ediciones Desde Abajo.
- Méndez, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el currículum desde las Epistemologías del Sur. , (18), e089.
- Méndez-Reyes, J. (2021). . Abya Yala.
- Mendoza, B. (2023). . Akal.
- Mignolo, W. (2022). La clausura de las ciencias sociales. En P. Ortega (Ed.), . Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mora, A., & Oviedo, A. (Eds.). (2020). . Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Mora, A., & Zibechi, R. (2023). . Ediciones Desde Abajo.
- Ochoa, K. (2019). . Akal.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). . PISA, Publicaciones de la OCDE.
- Ortiz, A., & Arias, M. (2019). . UniMagdalena.
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). . UniMagdalena.
- Ortiz, C. (2024a). Pedagogías y didácticas no parametrales, críticas y decoloniales: campos emergentes, tensiones y desafíos para la educación del siglo XXI. En Z. Ángel & D. Vizcaíno (Eds.), (pp. 151-170). Universidad Antonio Nariño.
- Ortiz, C. (2025). Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica. , (65), 1-32.
- Ortiz, C. C. (2024b). .

- Ortiz, C., & García, C. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. , (1), 1-19.
- Pachón, D. (2023). . Ediciones Desde Abajo.
- Puiggrós, A. (2016). . COLIHUE.
- Quijano, A. (2020). . CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintar, E. (2021a). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. , (26), 79-94.
- Quintar, E. (2021b). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico desafíos para el pensamiento crítico. En E. Alfieri & F. Lázaro (Eds.), . Editorial el Colectivo.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. , (8), e210112.
- Ramírez Vicente, E., & Ávila-Carreto, A. (2022). Los docentes: ¿representación de lo político o subalternos de una superestructura? , (2), 1-18.
- Rincón-Gallardo, S. (2024). ¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso. , (1), 71-92.
- Rodríguez, C. (2023). . Ediciones Desde Abajo.
- Rolnik, S. (2021). . Tinta Limón Ediciones.
- Romero, L. (2021). ¿Qué socialización? Reflexiones político-ontológicas y educativas desde un cruce entre Paulo Freire, Cornelius Castoriadis y Rodolfo Kusch. , (13), 76-100.

- Santos, B. (2022a). . CLACSO.
- Santos, B., & Meneses, M. (Eds.). (2020). . Akal.
- Santos, C. (2022b). Perspectivas decoloniales/Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. , (1), 000518.
- Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. , (47).
- Soto, L., & Segura, A. (2023). Decolonialidad como crítica a la perspectiva ontológica de la modernidad. , (21), 1-10.
- Torre Díaz, A. de la. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. , (60), e1462.
- Torres, A. (2020). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. , (1), 217-243.
- Velasco, I., & Orrego, A. (Eds.). (2021). . Ediciones USTA.
- Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En C. Walsh (Ed.), . Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. , (1-2), 61-74.
- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. , (1), 152-165.
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. , (1), 1-11.

Zapata Cardona, G., & Arroyave Giraldo, D. I. (2024).
Escuela, maestro y territorio: una tríada virtuosa para
pensar las geopedagogías. , (3), 1-17.

Zemelman, H. (2002). . Anthropos.

Zemelman, H. (2012). . Siglo XXI.