



Revista nuestrAmérica

ISSN: 0719-3092

contacto@revistanuestramerica.cl

Corriente nuestrAmérica desde Abajo

Chile

Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther  
Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global  
Revista nuestrAmérica, vol. 6, núm. 12, 2018, Julio-Diciembre, pp. 195-222  
Corriente nuestrAmérica desde Abajo  
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur **global**

Towards a decolonial pedagogy in/from the global South

Rumo a uma pedagogia decolonial no/do sul global

Alexander Ortiz Ocaña  
Doctor en Ciencias Pedagógicas  
Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad  
Educativa, Lima. Perú  
Docente de planta de Tiempo Completo de la Universidad del Magdalena  
Santa Marta, Colombia  
alexanderortiz2009@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-5594-9422>

María Isabel Arias López  
Magíster en Educación  
Docente de la Institución Educativa Departamental Turinca / Docente Tutora en la  
Universidad de Pamplona a Distancia  
Zona Bananera, Colombia  
mariaisarias2015@gmail.com

Zaira Esther Pedrozo Conedo  
Magister en Educación  
Docente de planta de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, Varela  
Zona Bananera, Colombia  
zairapedrozoc@gmail.com

**Resumen:** Las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones. Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de

configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera.

**Palabras clave:** descolonial; educación; pedagogía; praxis; pensamiento.

**Resumo:** As relações interpessoais que se desenvolvem no espaço de sala de aula entre professores e alunos, em que os conteúdos curriculares têm uma importância extraordinária. É necessário que os professores reconheçam a pluralidade e diversidade das formas de viver, estar, ser, pensar de nossos alunos, de modo a não incorrer nessas ações excludentes em que a colonialidade fundamenta algumas de suas dimensões. Descolonizar a educação significa, entre outros argumentos, reconhecer que os indígenas, camponeses, afro ou surdos, chegam à universidade não apenas para aprender e transformar, mas também para ensinar. A descolonialidade da educação é alcançada na mesma medida em que a validade e importância dos "outros" conhecimentos não formalizados pela matriz colonial são reconhecidos. Finalmente, se queremos implantar a biopraxis pedagógica descolonial, devemos fazê-lo com a intenção de configurar o pensamento descolonial e, por sua vez, essas pedagogias decoloniais exigem que os professores desenvolvam o pensamento a partir das bordas e da fronteira.

**Palavras-chave:** decolonial; educação; pedagogia; praxis; pensamento.

**Abstract:** The interpersonal relationships that develop in the classroom space between teachers and students, in which the curricular contents have an extraordinary importance. It is necessary that teachers recognize the plurality and diversity of ways of living, being, being, thinking of our students, so as not to incur in these exclusionary actions in which coloniality underlies some of its dimensions. Decolonizing education means, among other arguments, recognizing that the indigenous, peasants, Afro or deaf, come to the university not only to learn and transform but also to teach. The decoloniality of education is achieved to the same extent that the validity and importance of the "other" knowledge not formalized by the colonial matrix is recognized. Finally, if we want to deploy decolonial pedagogical biopraxis, we must do so with the intention of configuring decolonial thinking and, in turn, these decolonial pedagogies require teachers to develop our thinking from the edges and the border.

**Key words:** decolonial; education; pedagogy; praxis; thinking.

**Fecha de recepción:** 23 de mayo de 2018.

**Fecha de aceptación:** 11 de junio de 2018.

**Alexander Ortiz Ocaña:** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay y Colombia. Docente de planta de Tiempo Completo de la Universidad del Magdalena - RUDECOLOMBIA. Otros ID del autor: Scopus Author ID: 57191888741/ ResearcherID: F-6232-2017 / <https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=vNUvLlcAAAAJ>

**María Isabel Arias López:** Magíster en Educación SUE Caribe, de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales en dicha Universidad. Especialista en Pedagogía, Cultura Constitucional y Democracia, Universidad Autónoma de Colombia. Docente de la IED TUCURINCA, Tukurinca, Zona Bananera, Magdalena, Colombia. Ha sido Docente Catedrática en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente Tutora en la Universidad de Pamplona a Distancia, Santa Marta, Colombia. Docente en los niveles de Básica primaria, Básica Secundaria y Media en Santa Marta, Colombia.

**Zaira Esther Pedrozo Conedo:** Magister en Educación de la Universidad del Magdalena; Santa Marta, Colombia. Especialista en Ética y Pedagogía, de la Corporación Universitaria Juan de Castellano, Psicóloga Social Comunitaria. Experta en el abordaje de habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación. Docente de planta de la I.E.D. Thelma Rosa Arévalo, Varela, Zona Bananera. Participa y colabora en equipos de trabajo interdisciplinarios en el manejo de los distintos enfoques y modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, motivación, estrategias para el manejo del salón de clases, proyectos de aula, métodos de evaluación, formación por competencias entre otros. Asistente a congresos, talleres y cursos afines al área, Conferencista, consultora y asesora psicológica y pedagógica a instituciones educativas y comunidades.

### Citar este artículo:

#### Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo. 2018. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6 (12): 195-222.

#### Chicago para las Humanidades

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global", *Revista nuestraAmérica* 6, no. 12 (2018): 195-222.

#### APA

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6 (12), 195-222.

#### MLA

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo. "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global". *Revista nuestraAmérica*. 6. 12 (2018): 195-222. Web. [fecha de consulta].

#### Harvard

Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018) "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global", *Revista nuestraAmérica*, 6 (12), pp. 195-222.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC BY NC SA 4.0: Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual-Internacional



## 1. Pedagogías “otras”

Hoy en día no es posible realizar reflexiones sobre la pedagogía sin hacer referencia a las prácticas educativas o formativas, es decir, a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico -o fuera de éste- entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, orientación sexual, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluable aportes de Vigotsky, y sin embargo este docente no permite que sus estudiantes pregunten y solo él habla, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas. Es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones.

La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria (Palermo 2014, 45).

La pedagogía por excelencia para atenuar lo anterior es el ejemplo cotidiano de los profesores, su comportamiento ético, humilde, solidario y respetuoso. Un profesor que con su discurso pedagógico exprese disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trate con desprecio, no merece ejercer esta noble y digna profesión. En ocasiones escuchamos expresiones que maltratan y reprimen la pluralidad humana en las aulas. Es inverosímil que en pleno siglo XXI aún existan profesores que constriñen, desvalorizan e intimidan al estudiante activista de un movimiento juvenil, al no-blanco, al que practica una religión, al que practica formas no normativas de sexualidad, al indígena, a la mujer o al afro.

En todos estos casos señalados anteriormente el valor de la pluralidad humana no está siendo reconocido por el docente, y por lo tanto no podríamos hablar aquí de una educación intercultural. Tampoco hay educación intercultural si el Estado o el gobierno de turno imponen los contenidos curriculares sin permitir que los maestros realicen adaptaciones y contextualizaciones de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades y singularidades de sus estudiantes. En este sentido, Palermo (2015) considera que el cimientamiento de la interculturalidad es la descolonización activa de las prácticas educativas. Si las prácticas pedagógicas no se decolonizan no hay verdadera interculturalidad. El Estado

debe ser un interlocutor con las instituciones educativas y universidades, no debe imponer contenidos curriculares eurocéntricos.

Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial.

Casi siempre naturalizamos los componentes del currículo y pensamos que son inamovibles e inmodificables. Los contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a -y están alejados de- muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado (Palermo 2015).

La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación latinoamericana en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad. La solución no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona. El tema es mucho más complejo. Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad.

La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante. Frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo 2014). Esta es una pedagogía obsoleta, cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía “otra”.

Ahora bien, para pensar una pedagogía “otra” -no otra pedagogía- es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.

Walsh (2012a) considera que cuando enfrentamos la colonialidad del saber estamos creando las condiciones para trascender el monismo científico. De esta manera, crea los cimientos para un sistema educativo “otro”, desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior, desde la escuela hasta la universidad. Esta nueva concepción educativa puede -y debe- retar y desafiar las orientaciones y racionalidades occidentales y USA-euro-céntricos de la geopolítica dominante del conocimiento en la actualidad,

intentando pluralizar las epistemes configuradas, instauradas e impuestas desde el sistema-mundo moderno/colonial.

En América Latina esta geopolítica se evidencia en la imposición del eurocentrismo como única y/o dominante ideología, episteme, epistemología y metodología del conocimiento. En este sentido, urge provincializar Europa. El conocimiento generado por Estados Unidos y Europa es un conocimiento local que ha sido impuesto al resto del mundo (exterioridad) con pretensiones de universalidad. Este es un legado del imperialismo y el colonialismo, presente en las instituciones educativas y universidades, quienes dan más valor e importancia a la producción intelectual de USA y Europa, contribuyendo a su nociva universalización. De esta manera, el pensamiento del Sur<sup>1</sup> se configura como un "saber localizado" (Walsh 2009). Esta colonialidad epistémica y epistemológica ha operado de manera silenciosa y exitosa no sólo en los sistemas educativos sino en las teorías pedagógicas, negando otras formas ancestrales, diversas, singulares y/o emergentes de configuración de conocimiento, simplemente por no ser europeas, norteamericanas, blancas, patriarcales y/o "científicas" (desde la epistemología cartesiana-newtoniana).

Esta racionalidad empirista-positivista separa el conocimiento del mundo, asumiendo una epistemología dualista fragmentadora, en la que el objeto de estudio existe "afuera" del sujeto y por lo tanto el conocimiento es interno y el mundo es externo. En contraposición a esta idea, Walsh (2012a) asume y nos exhorta a vivir una vida holística, integral, en la que el conocer y el vivir están estrechamente relacionados, configurados. Esta lógica que llamaremos holística-configuracional ubica el conocer y el proceso de conocer en un camino diferente al pensar instrumental, individual que transita por una racionalidad medio-fin. La lógica holística del conocer transita en/desde/por/para un pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo 2014).

Los supuestos y postulados configurados desde esta lógica configurativa no son cerrados, rígidos y dogmáticos sino abiertos y flexibles, involucran todos los sentidos y aptitudes del ser humano en el proceso de conocer, y no ponen límites al pensar ni al conocer. De esta manera, podríamos afirmar que el "buen vivir" no es sólo praxiológico, social y económico sino también epistémico (Walsh 2012a).

Desde la epistemología configuracional (Ortiz 2013; 2015; 2016c) la visión sobre el universo, el cosmos, el mundo en que vivimos, nuestra propia práctica sociocultural y nuestras experiencias, vivencias, comprensiones y significaciones (biopraxis), no es una visión fragmentadora sino holística, integradora y relacional, en la que se integran en un entretejido armónico y coherente diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Precisamente, Walsh (2009) propone que analicemos este entramado desde la complementariedad, correspondencia, reciprocidad y relacionalidad, como principios fundamentales de nuestra cosmovisión.

---

<sup>1</sup> Sea de Latinoamérica, África, Asia o de cualquier Sur del Planeta Tierra.

El vivir humano (Kawsay) configura estos cuatro principios en el gozo del sentido profundo de la vida, en la experiencia plena de vivir, generada a partir de la coherente tensión de las polaridades que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa<sup>2</sup>. De esta manera, estos principios se configuran en las relaciones humanas y en las relaciones entre humanos y naturaleza, que deben ser armónicas, equilibradas, equitativas, dignas y solidarias. También son visibles en las interrelaciones e interconexiones entre las culturas, lógicas, racionalidades, saberes y seres (Walsh 2012a). En esta mirada relacional el pensar, actuar y vivir constituyen una configuración tríadica.

Lo anterior nos lleva a problematizar la episteme de la razón universal, debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades “otras” que desafíen y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de convivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, epistemologías, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, saberes, haceres y vivires “otros”.

El buen vivir riñe y agrieta la epistemología moderna/colonial, desde la cual nos informan -e imponen- que el conocimiento nos permite llegar al mundo. El buen vivir nos exhorta a asumir otra mirada epistemológica, que tiene sentido para la gran mayoría de los seres humanos: el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos lo hace ver la epistemología eurocéntrica. Esto apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales. (Walsh 2006b; 2008a).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que lo que necesitamos en la educación latinoamericana no es solamente reestructurar (González 1998; Castro-Gómez 2000), indisciplinar (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez 2002), reinventar/renovar (Santos 2006b), impensar/abrir (Wallerstein 2010a; 2011) o reconfigurar (Ortiz 2016c) las ciencias sociales; lo que necesitamos es decolonizar las ciencias sociales, es decir, configurar unas ciencias sociales “otras”, decolonizar la eurociencia y la europedagogía que nos ha colonizado desde hace más de 400 años, a partir del *cogito ergo sum* cartesiano, la Didáctica “Magna” de Comenio (2012), la Pedagogía “General” de Herbart (1806) y la concepción instrumental de Currículum propuesta por Bobbitt (1924; 1941) y refrendada en Tyler (1986).

Esta loable y urgente tarea de decolonizar la educación, las ciencias sociales y de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, no es posible solo desde la teoría crítica y la pedagogía crítica. La teoría crítica (Horkheimer, 1998), en su formulación clásica de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica en sus postulados epistémicos originales, y en las repercusiones de lo que McLaren (1997a; 1997b; 1998) llama pedagogía crítica “revolucionaria”, son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo.

---

<sup>2</sup> <http://www.amawtaywasi.edu.ec/objetivos.html>

Por otro lado, Grande (2008) afirma que la pedagogía crítica revolucionaria está en tensión con la praxis indígena y el conocimiento, de ahí que siga enraizada en el paradigma occidental. Es por ello que las configuraciones conceptuales que permiten comprender la democratización, la propiedad y la subjetividad, están definidos por configuraciones eurocéntricas que comprenden al ser humano como un sujeto primario de "derechos" y estatus social (Grande 2008). Asimismo, en los Andes, Walsh (2014c) percibe que la movilización, transformación, autodeterminación, descolonización y decolonialidad están estrechamente entrelazadas con el conocimiento, cosmología, cultura, espiritualidad, naturaleza, sabiduría, tierra y vida; aspectos caracterológicos del proyecto pensado en/por/desde/para los pueblos indígenas. De esta manera, la colonialidad y la diferencia colonial deben ser abordadas por pedagogías "otras".

Estas pedagogías "otras" no han sido abordadas de manera abierta, directa y profunda por la modernidad ni por la teoría crítica, e incluso no están presentes de manera explícita en las obras de Freire (1987; 2011; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; 2014) ni en ninguna de las obras de nuestro inmenso Martí (1961; 1975; 2007). Precisamente, Walsh (2014c) se ha distanciado del pensamiento crítico occidental, de la pedagogía crítica, e incluso de Freire, buscando y haciendo nuevos senderos, diferentes sendas y atajos, preguntando y caminando. En este mismo orden de ideas, Mignolo (2007b; 2008a), desde el pensamiento decolonial, nos invita a asumir una opción decolonial que nos acerque al desprendimiento y la apertura epistemológica. Desprendernos de las ciencias de la educación y abrir la Pedagogía implica dejar de caminar por las epistemes enraizadas en la epistemología moderna/colonial y comenzar a configurar nuevos caminos epistémicos y epistemológicos en los bordes de dichas epistemes, caminos fronterizos por donde transitar decolonialmente. De ahí que nosotros diríamos como Walsh (2014c): Nuestros senderos nos han hecho dudar de la teoría crítica de occidente y nos han inducido a sospechar que no ha visto a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. Debemos impensar las ciencias de la educación. Tenemos la impresión de que quienes critican la pedagogía tradicional aún están conectados a ella. Ni nosotros mismos estamos exentos de asumir en ocasiones sus postulados eurocéntricos colonizantes. Esto confirma lo arraigados que están en nosotros los supuestos epistémicos que promulga y la urgencia de impensar la pedagogía.

Desde la mirada esbozada anteriormente, consideramos que la pedagogía es una "verbalidad" (Vázquez 2012), no es un simple sustantivo sino un verbo, no es un ser (ontología) sino un hacer (praxiología). La pedagogía no es una simple disciplina o saber pedagógico, como la consideraba Zuluaga (1987; 2001; 2003; 2005). Tampoco Walsh (2014c) está interesada en la pedagogía como una disciplina. Al contrario, aprecia su sentido y significado en el accionar, en las estrategias, en las formas de hacer, en las metodologías, en las prácticas, que se configuran en/con afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia y resistencia, como base para imaginar, soñar y configurar un mundo "otro", donde quepan muchos mundos "otros".

Como se aprecia, esta autora postula una concepción diferente de la Pedagogía, se compromete cada vez más a una búsqueda más amplia y profunda que requiere

pedagogizar lo decolonial, y asume lo pedagógico desde una mirada praxiológica, la pedagogía como praxis, siguiendo los caminos de Freire (2011; 2012a; 2013b; 2014). Según Walsh (2014a), las perspectivas y proyectos de decoloniales e interculturales críticos deben estar entrelazados con pedagogías o perspectivas pedagógicas diversas. Pensamos que es el momento oportuno para la acción y el pensar decoloniales, si tenemos en cuenta los cambios que vive América Latina en los albores del siglo XXI:

- Emergencia cada vez más enérgica y dinámica de intencionalidades, proyectos y procesos sustentados en -y encaminados a- la decolonialidad.
- Insurgencia, resistencia y (re)existencia epistémica, epistemológica, política y social.
- Proliferación de movimientos y comunidades afro, indígenas, campesinos, mujeres y LGTBI.

Esta autora no incursiona en el proceso de decolonizar la pedagogía en tanto disciplina y ciencia de la educación, se concentra más en el proceso de pedagogización de las decolonialidades. Pensamos que, desde la mirada dialéctica configurativa, ambas vías son necesarias, urgentes e importantes: pedagogizar lo decolonial y decolonizar la pedagogía, sobre todo porque esta disciplina, al igual que lo ha demostrado Spivak (2015) sobre la filosofía, la literatura, la historia y la cultura occidentales, está atravesada por un pasado colonialista que aún no se ha superado y se reconfigura en nuestro presente postmoderno/colonial. Bienvenida entonces la propuesta de Walsh (2014a), quien nos invita a configurar "pedagogía(s) de-colonial(es)".

Desde esta perspectiva, el proceso de pedagogizar la decolonialidad emplearía parte de la terminología eurocéntrica, perpetuada a más de lo mismo. En otras palabras, se podría hacer un llamado a las prácticas, a ser decoloniales desde un punto de vista crítico que permita abrirle paso a pensar de otra manera, hacer las cosas de otra manera, ya que no es lo mismo pedagogizar lo decolonial que decolonizar la pedagogía. Este último, habla de unas acciones sobre un término y construcciones occidentalistas que necesitamos precisar desde nuestros sentires y haceres, los cuales permitirán ir abandonando conceptos y contenidos que nos subalternizan. De ahí la urgencia de transitar hacia una pedagogía decolonial.

## **2. Pedagogía Decolonial**

Según Palermo (2014), no hay "pedagogía" a secas puesto que "la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más "eficientes"" (Palermo 2014, 9).

Por otro lado, Esmeral y González (2015) integran la Pedagogía y la Interculturalidad, ofrecen criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Sin embargo, cuando hacen referencia al currículo del retorno, intentan integrar emancipación y decolonialidad, pero su análisis es insuficiente, no profundizan en la

configuración epistémica de la decolonialidad y su potencial epistemológico, liberador y emancipador. De ahí que sea necesario y urgente ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistémica y epistemológica para desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial. Pensar la decolonialidad de la educación se convierte así en la emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Walsh (2014a) no adiciona la pedagogía decolonial a la pedagogía crítica, ni sugiere lo decolonial como manifestación contemporánea de lo crítico. De hecho, afirma que la genealogía de la pedagogía decolonial podemos encontrarla en la praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías. Estos pensares, sentires y actuares integran y configuran la pedagogía y la interculturalidad, desde una perspectiva - y en clave- decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica.

¿Qué -y cómo- son las pedagogías decoloniales?

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017).
- Pedagogías que se sustentan en las luchas y praxis de orientación decolonial pero a su vez tienen en cuenta los antecedentes crítico-políticos.
- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista 2009).
- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser (Maldonado-Torres 2006a), procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.
- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.
- Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.
- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (Walsh 2013), es decir una pedagogía de la comunalidad.

A partir de lo anterior, Walsh (2014a) considera que las pedagogías decoloniales deben configurarse en las instituciones educativas, universidades, barrios, comunidades, hogares, en la calle, movimientos y organizaciones. Las pedagogías decoloniales no son utopías (en el sentido que le atribuimos generalmente a esta noción como algo irrealizable) sino utopísticas (en el sentido que lo propone Wallerstein 2003). Este autor considera la utopística como la evaluación seria, realista y profunda de las mejores alternativas, propuestas creativas, originales, novedosas y plausibles. La propone como una práctica simultánea en los campos científicos, morales y políticos. Precisamente en este ámbito se inscriben las pedagogías decoloniales. Debemos mirar la utopística no desde lo etimológico sino desde el sentido amplio de su significado y contenido. Esta noción constituye un gran aporte para este oleaje que necesita esquiadores que traspasen el miedo a lo nuevo, a los cambios, a la crítica y a la enajenación de la misma sociedad.

Todos los seres humanos que actualmente vivimos en este convulso mundo, en este impredecible Siglo XXI, ahora mismo, en este preciso momento, estamos configurados por el discurso de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones: saber, poder, ser, vivir. De ahí que sea necesario pensar desde un lugar "otro", es imperiosa la necesidad de reflexionar desde la exterioridad de la episteme eurocéntrica (Palermo 2014), para poder generar una pedagogía decolonial que haga frente al pensamiento único y universal, pero ¿cómo?

Recordemos que en el oprimido se oculta también un opresor. "El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran "alojando" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora" (Freire 2012a, 42). Solo puede haber una lejanía del opresor desde la mente, contextualizando desde sus cotidianidades, haciendo del vivir un paraíso de libertades que lo hacen ser tal cual y como es, y no como debía ser, pensar y actuar. Debemos soñar, pero no de acuerdo a los sueños de otros, sino como se visiona, se cree y ve el mundo desde otras fuentes y naturaleza misma de las cosas. Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Las pedagogías decoloniales nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla y nunca debemos abandonar nuestra insurgencia, resistencia y re-existencia en los ámbitos cultural, económico, educativo, epistémico, intelectual, político y social (Walsh 2014a).

Al seguir luchando por una insurgencia en todos los ámbitos, nos atreveríamos a pensar que la decolonialidad en la educación en sí se hace efectiva en ese mismo proceso de búsqueda, de resistencia a la imponente, de rebeldía ante lo que nos coarta, nos amarra y nos aleja de lo propio, de nuestros orígenes. Ir más allá del placer que otorga la modernidad, manifestando pensamientos "otros", en las vivencias que datan la esencia pedagogizante.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Da silva (1999) enumera diversos discursos o propuestas educativas que nosotros hemos reformulado desde una postura metacognitiva en forma de interrogantes. Desde esta perspectiva, se impone la configuración de múltiples discursos pedagógicos decolonizantes. ¿Para qué deseamos educar? ¿Educamos para adoctrinar, asimilar, biculturalizar, compensar, diferenciar, empoderar, interactuar (interculturalidad), reproducir, tolerar o prevenir el racismo y la exclusión, transformar (pedagogía crítica) o decolonizar (antropo-decolonialidad)? ¿Cómo educamos?

Desde estas reflexiones, exhortamos a dar el salto hacia una pedagogía decolonial, tratando de tener una mirada crítica pero desde una perspectiva decolonial, transitando hacia la decolonialidad global o la globalización de la decolonialidad. Sin caer en la trampa de centrar los saberes, pensamientos y haceres, como lo viene haciendo la colonialidad, cada día nos convencemos más de la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial, y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica. Desde esta mirada, apostar a una pedagogía decolonial es propender a dismantlar la "pedagogía de la crueldad" orientada a formar "sujetos dóciles al mercado y al capital" (Palermo 2014, 136).

Es evidente que en el campo de la educación es muy pertinente hoy el discurso sobre la decolonialidad. Por ejemplo, en las universidades acreditadas no debemos trabajar para la re-acreditación. Eso sería autocolonizarnos. La acreditación no es un fin, es un medio para alcanzar otros fines más trascendentales. La acreditación no es un resultado, es un proceso. Y nunca un resultado forma parte del proceso que lo genera. Si miramos sólo el resultado y nos concentramos en el resultado, entonces no vemos el proceso, que es lo más importante. No debemos trabajar para la re-acreditación, debemos trabajar para la decolonialidad de la educación, y si lo logramos, con toda seguridad vamos a recibir acreditación de manera permanente. Se necesita configurar una cultura de la excelencia, pertinencia, sentido y decolonialidad del vivir.

Illich (1974) propone una sociedad desescolarizada, y un poco con ironía, pero con seriedad en el primer epígrafe titulado *¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a las escuelas?*, plantea que las escuelas adiestran a los estudiantes, los enseñan a confundir el proceso con la sustancia, y de esta manera configuran una nueva lógica que asocia los resultados de cualquier proceso al tratamiento dado al mismo. Las instituciones educativas son escolarizantes, a tal extremo que los estudiantes confunden el saber con la enseñanza, la competencia con el certificado, la formación con la promoción al grado siguiente y la capacidad de comunicar con la fluidez.

Por estos días en Colombia, es decir en el año 2017, en casi todas las universidades, se está llevando a cabo un amplio, fuerte y profundo debate sobre los resultados de las pruebas saber-pro<sup>3</sup>. Casi todas las universidades colombianas hoy se enfrascan en la titánica y casi

---

<sup>3</sup> Son los exámenes que realiza el Estado a todos los estudiantes del país en todos los niveles educativos, con el fin de "medir" y "evaluar" la "calidad de la educación"

imposible tarea de diseñar e implementar estrategias que les permitan obtener resultados de excelencia en dichas pruebas por parte de los estudiantes.

Ortiz (2017b), ha hecho algunas reflexiones en las diversas reuniones metodológicas realizadas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). A continuación sistematizamos lo que este autor denominó *Decálogo para lograr que nuestros estudiantes tengan excelentes resultados en las pruebas estandarizadas*, por cuanto entendemos que esta propuesta se inscribe en la perspectiva decolonial de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, aunque reconocemos que no necesariamente tienen que ser diez logros (decálogo), podrían ser siete u once, lo más importante no es el número ni la cantidad de propuestas sino las reflexiones que éstas pueden desplegar:

*a) No compararnos con otras universidades ni entre programas académicos.*

Son seres humanos diferentes por lo tanto procesos inconmensurables. Una universidad puede estar en primer lugar y no haber avanzado. Otra universidad puede estar en último lugar y haber avanzado.

*b) Ignorar las pruebas, no pensar en ellas, no tenerlas en cuenta, que las pruebas no nos quiten el sueño.*

Mientras más pensemos y analicemos los resultados de las pruebas, menos posibilidades tendremos de revertir esos resultados. Porque nos perdemos en los resultados. Nos perdemos en los números, y no vemos el proceso.

*c) No preparar a los estudiantes para las pruebas sino para el vivir.*

Las pruebas no son ni siquiera parte de ese vivir. Una universidad puede tener primer lugar en las pruebas y no estar formando buenas personas, amorosas, responsables, respetuosas y solidarias. Esto no lo mide la prueba.

*d) No pensar en los resultados, concentrarnos solo en el proceso de formación.*

Un resultado nunca es parte del proceso que le dio origen. Si me oriento al resultado nunca veo el proceso. Debemos concentrarnos en el proceso, y el resultado es una consecuencia de ese proceso. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de él.

*e) Reconocer que los resultados de cualquier proceso evaluativo no dependen de la persona evaluada sino del evaluador y del instrumento evaluativo.*

Si cambia el instrumento también cambian los resultados ¿Qué sucedería si en la próxima prueba el MEN cambiara el estilo de las preguntas de la prueba?

*f) Desarrollar de manera constante y permanente en cada una de las clases 4 acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar.*

Leer, escribir, reflexionar y conversar. No hay otra solución más óptima y pertinente. Todo lo demás que hagamos serán paliativos, "pañitos de agua tibia"

Podemos desempeñarnos con 25 estudiantes por programa o con 200. Esa no es la esencia. La esencia es que en clases no leemos, no escribimos, no reflexionamos y no conversamos. Y esta es la ontología y la condición humana: leer, escribir, reflexionar y conversar.

No hay aprendizaje auténtico y profundo sin leer, escribir, reflexionar y conversar ¿Cuántos libros leen nuestros estudiantes en cada asignatura por cada semestre académico? ¿Qué autores leen? ¿Cuántas páginas escriben sobre lo leído? ¿Reflexionan en clases sobre lo leído y sobre lo escrito? ¿Conversan sobre un problema, tema o cuestión determinada relacionada con la asignatura?

Estás cuatro preguntas también aplican para nosotros los profesores ¿Cuántos libros nos leemos al año? ¿Qué autores leemos? ¿Cuántas páginas escribimos al año, y de ellas cuantas publicamos? ¿Cómo desplegamos nuestro reflexionar en clases? ¿Conversamos en clases con nuestros estudiantes? ¿Estimulamos y potenciamos el reflexionar y el conversar entre ellos?

La lectura y la escritura son procesos compartidos, que requieren con un fin determinado. En tal sentido, nuestros estudiantes deben saber y evidenciar para qué leen y qué hacen con lo que leen, qué hacen con las lecturas que sugieren los cursos de formación docente, por qué leen eso y no otra cosa. Pero, sobre todo, la generalización: qué escriben a partir de lo que leen, qué reflexión emerge de dicha lectura, y sobre qué conversan a partir de dicha lectura.

La pregunta por la cantidad de libros que leemos en un año no indica ni sugiere que el aprendizaje depende de la cantidad de libros leídos, ni tampoco debe ser una camisa de fuerza qué autores se deben leer o no. Esto debe ser una opción, tanto la cantidad como los autores. No debe ser una imposición, debe establecerse un pensamiento crítico desde la frontera, en el momento de expresar los conocimientos. No obstante, la respuesta a esta pregunta nada trivial sí devela qué estamos haciendo y qué no, y qué debemos hacer para aprender, sobre todo desde configuraciones y matices decoloniales.

*g) No desarrollar todos los profesores de una misma asignatura la misma visión sobre el contenido curricular.*

Si homogeneizamos el contenido, entonces limitamos el aprendizaje. El estudiante debe saber que existen distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, no hay formación holística y desarrollo humano integral sin conflictos. La diversidad cognitiva configura contradicciones en los estudiantes, las cuales lo hacen pensar y reflexionar. Y esto garantiza el aprendizaje auténtico y profundo.

*h) El profesor debe dar las clases sin hablar.*

Mientras más habla el profesor en clases menos aprenden los estudiantes. El profesor en clases no debe dar respuestas sino hacer preguntas. Las preguntas son más importantes que las respuestas. La clase debe ser una configuración heurística y hermenéutica, debe desarrollarse mediante un sistema de preguntas problematizadoras. No se aprende escuchando sino preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. El preguntar,

el reflexionar sobre lo preguntado y el conversar sobre lo reflexionado constituyen la configuración triádica que garantiza la formación holística y el desarrollo humano integral. No hay aprendizaje sin conflicto cognitivo. Sin dilemas y tensiones intelectuales no se aprende. La contradicción engendra y genera el desarrollo humano integral.

*i) No enseñar desde una mirada ontológica sino epistemológica.*

Es decir, no referirnos a contenidos curriculares como si estos existieran de manera independiente a quien habla (mirada ontológica). El locus de enunciación es muy importante en la definición de los contenidos. Todos los contenidos existentes en la historia de la humanidad han sido dichos por alguien (mirada epistemológica).

*j) No pensar en lo que queremos cambiar en nuestros estudiantes sino en lo que debemos conservar.*

Ninguna acción ajena al estudiante determina su desempeño. Las estrategias didácticas tienen límites, y estos límites los pone el estudiante. Cuando conservamos la configuración humana esencial e invariable, todos los demás procesos cambian en torno a las configuraciones que conservamos.

Partiendo de estas reflexiones, podemos afirmar que las organizaciones educativas no deben educar para superar un examen académico, sino para la vida. Definitivamente, el paradigma del "buen vivir" (Sumak Kawsay) o "vivir bien" (Suma Qamaña) y la configuración pedagógica de la felicidad basada en la pedagogía del amor (Ortiz 2014) garantiza una educación para la vida, totalmente a la concepción desarrollista que nos han impuesto desde la modernidad/colonialidad. Es por ello que Walsh (2009) elabora la noción de pedagogía decolonial desde los principios del buen vivir, es decir, no solo desde criterios teóricos críticos sino desde acciones prácticas de insurgencia educativa, lo cual se traduce en un proceso de creación, configuración e invención de nuevas condiciones culturales y de pensamiento, nuevos postulados y prácticas políticas y sociales. En este sentido, las pedagogías son las acciones, estrategias, metodologías y prácticas, que se configuran en/por/con/desde/para el cimarronaje, la afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia, re-humanización y resistencia (Walsh 2009).

Siguiendo estas ideas, desde el Grupo de Estudios Decoloniales (GEDE), hemos estado desplegando varias propuestas de Hacer Decolonial:

- a) Autodecolonialidad: altersofía - no epistemología - para la configuración de un pensamiento alterativo.
- b) Emergencia de un currículo decolonial en/desde el Sur: caracterización de las prácticas curriculares que reproducen una educación colonizante en las organizaciones educativas.
- c) Feminismo Alterativo: una forma "otra" de sentir, conocer, pensar, aprender, ser y vivir.
- d) Interculturalidad Decolonial: urgencia/emergencia de saberes "otros" en los procesos sociales y educativos.

- e) La decolonialidad en el contexto afrocolombiano y en las obras de Gabriel García Márquez y José Martí Pérez.
- f) Pensar la decolonialidad de la educación, la formación y la enseñanza: bases epistémicas para una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales.
- g) Relaciones e intersecciones entre decolonialidad, alteridad y comunalidad.
- h) Tres décadas decolonizando: estado del arte de la investigación decolonial en/desde el Sur (1988-2018)
- i) Vigencia/Pertinencia del pensamiento alterativo en/desde el Sur.
- j) Vocación Decolonial desde las biopraxis pedagógicas.

Desde estos proyectos de investigación hemos realizado varias reflexiones, a partir del despliegue del Hacer Decolonial, práctica liberadora, emancipatoria y decolonizante, sustentada en tres acciones/principios/criterios: observar decolonial, conversar afectivo y reflexionar configurativo. A continuación, algunas preguntas para pensar una pedagogía decolonial:

- ¿Cómo se aprende y cómo se enseña en las organizaciones educativas?
- ¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas?
- ¿Cómo inciden las geopolíticas del conocimiento y los condicionantes institucionales en la formación de los maestros?
- ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas dominantes?
- ¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?
- ¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?
- ¿Qué contenidos se enseñan? ¿Quién los configuró? ¿Cuándo? ¿Para qué y para quién?
- ¿Desde qué locus de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan?
- ¿De qué manera se podría configurar una ciencia sociohumana "otra" y una pedagogía "otra", que no reproduzcan ni subalternice los saberes y subjetividades, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y razón "universal" de las ciencias hegemónicas; sino que se proyecte e intervenga desde miradas sociales y epistémicas decoloniales?

Los hallazgos parciales que se derivan de la ejecución de estos proyectos, se encaminan hacia una reconfiguración de las ciencias sociales desde la decolonialidad de la Educación. Impensar las ciencias sociales, abrirlas, configurar una nueva ciencia social para el siglo XXI, esto es lo que nos propone Wallerstein (2007b; 2010a; 2011), quien devela los límites de los paradigmas decimonónicos y desentraña el eurocentrismo, a partir de analizar el universalismo europeo, el poder del discurso a través del discurso del poder (Wallerstein

2007a). Este autor nos presenta un diagnóstico amplio, fino y profundo del sistema mundo, ofreciendo una exacta radiografía del capitalismo moderno/colonial (Wallerstein 2010b).

Desde esta mirada, estamos tratando de configurar una Pedagogía, un Currículo y una Didáctica, desde perspectivas decoloniales. A partir de aquí proponemos la noción de Interculturalidad Decolonial. Urge configurar un Pensamiento de la Decolonialidad. Por eso proponemos transitar desde la interculturalidad crítica hacia la interculturalidad decolonial configurativa.

El conversar decolonial nos ha hecho ver que el amor y la felicidad son pedagogías decoloniales útiles para el desarrollo del pensamiento configuracional en la formación holística. Reconfigurar la educación del Sur es la base para transitar hacia una pedagogía decolonial. Necesitamos una epistemología de frontera: el Decolonialismo o la Decolonialogía como un paradigma epistemológico “otro”, es decir, no otro paradigma superior al paradigma dominante actualmente, sino un paradigma otro que coexista con el paradigma vigente. Urge transitar hacia una metodología de la investigación decolonizante (Smith 2013) sustentada en una epistemología decolonial.

Debemos analizar la epistemología y la investigación en el siglo XXI, sus retos y desafíos decoloniales, hacer una crítica de la razón colonial y girar hacia una racionalidad decolonial. Para ello es preciso pensar la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una perspectiva decolonial, lo cual implica movernos desde la educación intercultural hacia la educación decolonial, renovar la educación, reinventar la pedagogía, decolonizar la formación, reconfigurar el currículo desde una mirada decolonial, decolonizar la enseñanza, reinventar la didáctica. Debemos educar para decolonizar, configurar una pedagogía de la decolonialidad. Es necesario configurar el currículo y la didáctica en clave decolonial, transitar hacia una enseñanza decolonial.

El aprendizaje decolonial es un imperativo en/desde el Abya-Yala. Debemos reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna, caracterizar las competencias decoloniales, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resignifique el rol del estudiante decolonizado, el rol del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica. En fin, es un imperativo decolonizar la mente humana, el pensamiento, el lenguaje, la vida.

Como se aprecia, son inmensos los desafíos que tenemos, el reto de decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica mediante la ciencia decolonial, implica decolonizar la epistemología y la metodología de la investigación. Debemos formular un método de investigación decolonialógico, que nos permita configurar el currículo decolonial, la didáctica decolonial, el aprendizaje decolonizante, la enseñanza decolonial, la evaluación

decolonial. La formación en el siglo XXI debe ser decolonizante. La Decoloniagonía<sup>4</sup> hoy nos mantiene inertes, hemos quedado perplejos ante la impotencia de ver la colonialidad en todos los eventos y situaciones humanas, diluida como la sal en el mar, y no poder hacer nada para detener su afluencia arrolladora ¿Será que el pensamiento de frontera, en tanto pensamiento configurativo decolonial puede contribuir a la autodecolonialidad? ¿Cuál es el locus de enunciación costeño/caribeño/colombiano, que nos permita el logro de la decolonialidad holística?, ¿Es posible configurar una inteligencia decolonial? ¿Cómo estimular la configuración del pensamiento decolonial en los niños y niñas? Esto solo es posible en las biopraxis pedagógicas decoloniales.

### **3. Biopraxis pedagógicas decoloniales**

Como ya hemos afirmado, Walsh (2009) concibe la pedagogía no como una ciencia ni como una disciplina académica sino como una política sociocultural. La configuración de esta noción proyecta una visión pedagógica que transita mucho más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y rebasa la concepción eurocéntrica de que la pedagogía está relacionada con la transmisión del saber, asumiéndola como modo de lucha colectiva, crítica y dialógica; como política de producción y transformación; y como práctica social.

Walsh (2008a; 2013; 2014a; 2014c; 2014d) afirma que esta perspectiva pedagógica aún está en proceso de configuración, no solo desde el punto de vista teórico sino desde el punto de vista práctico. Cuando analizamos en profundidad esta novedosa y original propuesta, develamos la base de su inspiración y encontramos los principales referentes para su formulación en las prácticas educativas de Freire (2012b; 2013a) y en las configuraciones teóricas aportadas por Fanón (2013; 2016), sobre todo aquellas relacionadas con la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados. Walsh (2013) propone la configuración entre lo pedagógico y lo decolonial a partir de la lectura de Freire, comprendiendo y asumiendo que son pedagogías que delinean caminos no solo para leer el mundo de manera crítica sino para reinventar la sociedad. Asimismo, desde Fanón, asume dichas pedagogías como acciones concretas que configuran una nueva humanidad a partir de la descolonización.

En ocasiones, los gobiernos locales, regionales y nacionales, e incluso los directivos de organizaciones educativas, despliegan procesos de refundación educativa a nivel de país, región o institución, ejecutando acciones reformistas desde concepciones sumativas y acciones algebraicas, adicionando diversidad cultural a las estructuras establecidas, pero sin realizar cambios estructurales profundos encaminados a reconocer e implicar las diferencias como elementos constitutivos de una pedagogía decolonial. De esta manera,

---

<sup>4</sup> Introducimos la noción de Decoloniagonía con un doble sentido: es la agonía por el no logro de la decolonialidad y es la visión de la decolonialidad, cómo la vemos y la asumimos desde la colonialidad que vivimos diariamente.

se asumen las diferencias como diversidad cultural y no se reconoce el carácter colonial de éstas, es decir, no se consideran diferencias coloniales que han emergido y se han desarrollado a partir de configuraciones naturalizadas y jerarquizadas, que desde la época de la Colonia son inmanentes a la matriz política, conformando lo que hoy conocemos como colonialidad del poder. Es por ello que Walsh (2013) asume las pedagogías decoloniales no como epistemes, teorías o saberes sino como metodologías emergentes en los contextos de marginalización, subalternización, lucha, re-existencia y resistencia; pedagogías como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, que hacen posible maneras muy otras de estar, existir, pensar, saber, sentir, ser y vivir-con. Pedagogías que agrietan la modernidad/colonialidad a partir de las biopraxis pedagógicas decoloniales.

Estas reflexiones constituyen un intento de mostrar la recepción positiva que ha tenido la narrativa de la decolonialidad en Colombia y Latinoamérica, no solo como teoría y discurso, sino además como epistemología, como acción y como práctica en la educación. A estas acciones, eventos y acontecimientos en los que subyacen intencionalidades formativas los hemos denominado “biopraxis pedagógicas decoloniales”, las cuales surgen porque también existen prácticas colonizantes. En efecto, todo intento de explotación y dominación genera nuevos ciclos conflictivos, toda praxis colonial despliega de manera simultánea praxis decoloniales (Borsani y Quintero 2014).

Ortiz (2017e) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales. La biopraxis según Ortiz (2013) es una configuración teleonómica formada por lo momentáneamente indudable, lo previamente obvio, la certeza del hecho, la convicción profunda apromblemática, la convergencia de distinciones, la coherencia de la operación, la armonía del acto, el cierre momentáneo de la circularidad autopoietica plena de sentido. La biopraxis humana es una distinción, una identificación que está inmersa o es inmanente a los procesos configurativos del ser humano, es la súbita sorpresa que nos asombra, extasía y abstrae, es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos sucede y acontece en este preciso momento, en este instante. En este sentido es que Ortiz (2013) afirma que el ideal de la educación es la autoconfiguración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El ser humano se autoconfigura en su contexto configurante y fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada ser humano participe, el particular emocionarse en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en el fluir ontogénico de ese ser humano. “El que defiende un determinado modo de vida y quiere que éste se traduzca y refleje en sus relaciones, debería vivirlo sin titubeos. Esperar no sirve” (Maturana y Pörksen 2010, 204), es por ello que la Pedagogía como ciencia que estudia el proceso de educación, debe comprometerse con las aspiraciones más legítimas del ser humano y, por supuesto, con su autodecolonialidad.

En esta reflexión llamamos biopraxis pedagógicas decoloniales a todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso

formativo, dentro o fuera de los salones de clase, ya sea en espacios académicos como extra-académicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad. Ahora bien, nuestra acción decolonizante tiene dos dimensiones, una teórica-epistémica y otra praxiológica. Intentamos decolonizar la Pedagogía en tanto saber, disciplina académica y/o ciencia, pero también intentamos decolonizar la pedagogía en tanto praxis, en la cotidianidad del aula, en nuestro hacer. Como muy bien lo ha percibido Palermo (2014), a diferencia de los sociólogos, antropólogos, etnólogos, psicólogos y otros científicos sociales y profesionales de las humanidades, nuestro trabajo de campo se concreta en el aula de clases, en los procesos de enseñar, aprender y evaluar, que constituyen procesos y experiencias configurantes, generadoras de saberes diversos, con personas diversas en contextos diversos. Es decir, nuestras biopraxis pedagógicas decoloniales no se despliegan en/con/por/para poblaciones indígenas ni en/con/por/para comunidades de afrodescendientes, sino en el aula de clases, en/con/por/para estudiantes de diversas etapas etarias, diversos ritmos y estilos de aprendizaje, diversos niveles instruccionales, heterogeneidad en su desarrollo en cuanto a sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas), diversa procedencia y, por supuesto, de diversas culturas, costumbres, aspiraciones, sueños, anhelos, miedos y esperanzas.

Las biopraxis pedagógicas decoloniales están conformadas por acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial. Son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta "al otro", no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar. Las biopraxis pedagógicas decoloniales se expresan, manifiestan y materializan en la configuración del currículo, es decir, en el diseño, desarrollo y/o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar.

El aula, a su vez, es un lugar insoslayable para propiciar la apertura a la contingencia y los procesos instituyentes de subjetivación que se articulan difusa y confusamente en él. En la medida en que logramos afirmar nuestra tarea docente en dicho terreno como una labor eminentemente problemática, nosotros mismos somos los puestos en cuestión. Y esto no sólo porque elegimos recorrer los temas desde el espacio y el tiempo que nos habilita el interrogante, sino ante todo porque nos arriesgamos cuando preferimos no legitimar nuestro discurso en la supuesta propiedad y transmisión de "verdades inculcables". Elegimos ponernos en cuestión a nosotros mismos, lo mismo que el mundo que representamos. Y esto es una parte sustantiva en la apuesta. (Aguer 2014, 110).

Aguer (2014) nos está exhortando a problematizar, cuestionar y decolonizar nuestra propia práctica pedagógica, pero ¿cómo se decoloniza una práctica pedagógica? ¿Cómo se despliegan las biopraxis pedagógicas decoloniales?

Cuando desarrollamos el hacer decolonial con docentes universitarios o de instituciones educativas, evidenciamos en las narraciones de sus experiencias las acciones que ellos encaminan a decolonizar sus prácticas pedagógicas, y lo hacen a partir de la desobediencia institucional, la indisciplina epistémica y epistemológica, el cuestionamiento al conocimiento eurocéntrico de las disciplinas, configurando espacios participativos simétricos, integrando al currículo las tecnologías de la información y las comunicaciones, con el fin de ofrecer la actualidad del mundo a las instituciones educativas periféricas en un proceso que deviene en proyecto glocal. “Se trata de una articulación entre lo local y lo global que se retroalimentan en condiciones de defender lo local como fuerza política que utiliza la tecnología global en su propio beneficio” (Palermo 2014, 108).

Resumiendo, podemos afirmar que esta escritura es en sí misma una práctica decolonizante, por cuanto:

- Configura un espacio/encuentro discursivo humanizante que ignora el discurso autoritario y lo reemplaza por el conversar afectivo y el reflexionar configurativo que posibilita aportar conocimiento colectivo.
- Desconfigura las jerarquías entre nosotros, participando de manera simétrica, activa y dialógica en la configuración de epistemes “otras”
- Desarticula nuestras propias prácticas pedagógicas, convirtiéndose en una válida herramienta para la decolonialidad holística organizacional.
- Potencia la crítica y la autocrítica desde nuestro propio pensamiento decolonial y posicionamiento fronterizo como resortes esenciales para dar sostenibilidad a proyectos de largo alcance que se reproduzcan en otros espacios académicos en los cuales participemos.

Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera, de ahí que una condición sine qua non para el despliegue de biopraxis pedagógicas decoloniales es precisamente el desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial, de ahí que las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales sino diversas, plurales y pluri-versales.

## Referencias

- Aguer, B. (Ed.). 2014. Cartografías del Poder y descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo.
- Bautista, R. 2009. "Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional", La Paz, Bolivia.
- Bobbitt, F. 1924. How to make a curriculum. Cambridge: Riverside.
- Bobbitt, F. 1941. The curriculum of modern education. New York: MacGraw-Hill.
- Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) 2014. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Castro-Gómez, S. 2000. La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Comenio, J. A. 2012[1630]. Didáctica Magna. Madrid: Akal.
- Esmeral, S. J. y González, L. A. 2015. Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Bogotá: Kimpres.
- Fanón, F. 1965. "Racismo y cultura". En: Por la revolución africana. pp. 38-52. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanón, F. 2013[1961]. Los condenados de la tierra. Buenos Aires: FCE.
- Fanón, F. 2016[1952]. Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Akal.
- Freire, P. 1987[1970]. "Justificativa da 'pedagogía do oprimido'". En: pedagogía do oprimido. pp. 16-32. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. 2011[1992]. Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 2012a[1970]. Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 2012b[1993]. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- Freire, P. 2013a[1969]. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Freire, P. 2013b[1984]. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Freire, P. 2014[1996]. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

González, P. 1998. Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma. 82(83), 267-285.

Grande, S. 2008. "Red Pedagogy. The Un-Methodology." En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.T. Smith (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp.233-254). London: Sage

Herbart, J. F. 1806. *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Horkheimer, M. 1998[1937]. "Teoría tradicional y teoría crítica". En: *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu

Illich, I. 1974. *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Barral.

Maldonado-Torres, N. 2006a. "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad". En: *Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 63-130.

Maldonado-Torres, N. 2006b. Césaire's Gift and the Decolonial Turn. *Radical Philosophy Review*, 9(2), pp. 111-137.

Martí, J. 1961. *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Martí, J. 1975. *Obras Completas*. T. 18. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martí, J. 2007[1978]. *Obras Escogidas*. Tres tomos. La Habana: Ciencias Sociales.

McLaren, P. 1997a. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. 1997b. *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies os Dissent for the New Millennium*. Boulder, Co: Westview Press.

McLaren, P. 1998. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.

Mignolo, W. 2007a. "Epilogo: Después de América" y "Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más". *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. pp. 169-181, 201-219. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. 2007b. El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. 2007c. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. 2008a La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, enero-junio, 243-281

Mignolo, W. 2008b. Género y descolonialidad. Colección Pensamiento Crítico y Opción Decolonial. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Ortiz, A. 2013. Configurología. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. 2014. Pedagogía del amor y la Felicidad. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. 2015. Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. 2016a. Epistemologías de la modernidad. Cambio de paradigma en el siglo XXI. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016b. Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016c. La Ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico. Bogotá: EDIBERUM.

Ortiz, A. 2016d. La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016e. La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016f. La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016g. Niklas Luhmann. Nueva teoría general de sistemas. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016h. Niklas Luhmann. Teoría emergente de los sistemas sociales. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2017a. Currículo y Didáctica. Curso desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. 2017b. Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2017c. Decolonizar la investigación en educación. Revista Praxis, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. 2018. Reflexiones realizadas en las diversas reuniones metodológicas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. y Salcedo, M. 2014. Pensamiento Configuracional. Bogotá: REDIPED.

Palermo, Z. (Comp.) 2014. Para una Pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.

Palermo, Z. (Ed.) 2015. Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo.

Santos, B. de S. 2006a. Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Perú: Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UMMSM.

Santos, B. de S. 2006b. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Silva, T. T. da (1999). Documentos de identidad: Introducción a las teorías del currículum. Bello Horizonte: Auténtica Editorial.

Smith, L. T. 2013[1999]. A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Chile: LOM.

Tyler, R. 1986[1946]. Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.

Vázquez, R. [2012]. "Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening" (pp. 241: 252). En R. Fonet-Betancourt (ed.). *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog* Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.

Wallerstein, I. 2003[1998]. Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2007a. Universalismo europeo. El discurso del poder. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2007b[1999]. Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2010a/[1991]. Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2010b[2004]. Análisis de sistema mundo. Una introducción. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2011[1996]. Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI.

Walsh, C. 2006a. "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. pp 27-43. Quito: Academia de la Latinidad.

Walsh, C. 2006b. "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Dignolo, serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro descolonial, Buenos Aires: El Signo, 2006, 21-70.

Walsh, C. 2008a. "Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial". En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (Eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2008, 44-63.

Walsh, C. 2008b. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. 9, 131-152

Walsh, C. 2009. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. 2012a. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas. Visao Global, Joacaba, 15, 1-2, 61-74, 2012.

Walsh, C. 2012b. La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del Arte y Eurocentrismo. Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Walsh, C. 2012c. Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. 2013. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. 2014a. Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el Insurgir, re-existir y Re-vivir, 2-29.

Walsh, C. 2014b. Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales. Ecuador: Universidad Andina simón Bolívar.

Walsh, C. 2014c. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1)17-31.

Walsh, C. 2014d. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. Querétaro.

Walsh, C. 2014e. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Mignolo, W. (Ed.) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

Walsh, C. 2014f. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En: Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, pp. 47-78.

Walsh, C. 2017. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (ed.). 2002. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Zuluaga, O. L. 1987. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. 2001. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88.

Zuluaga, O. L. 2003. El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O.L. et al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, O. L. 2005. Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga, O.L. et al. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.