



ARTICULOS

Territorios, economías y ciudadanías insurgentes: unidades didácticas para la reexistencia pedagógica en contextos coloniales contemporáneos

Insurgent Territories, Economies and Citizenships: Didactic Units for Pedagogical Re-existence in Contemporary Colonial Contexts

Territórios, economias e cidadanias insurgentes: unidades didáticas para a reexistência pedagógica em contextos coloniais contemporâneos

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
camilo7913@gmail.com
ORCID 0000-0002-1957-9812

Recibido: 2026-03-28 | **Revisado:** 2026-06-15 | **Aceptado:** 2026-07-12

Resumen

Este artículo presenta una propuesta pedagógica integral orientada a transformar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva decolonial, fundamentada en el marco conceptual caminar la enseñanza decolonial. La propuesta articula cuatro dimensiones interdependientes —ontológico-política, epistémica, relacional y socioafectivo/espiritual— con cinco fases pedagógicas progresivas: nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear, que configuran la denominada huella decolonial. Asimismo, se desarrollan siete dimensiones existenciales —ser, estar, mirar, pensar, escuchar, sentir y convivir— que atraviesan la totalidad de la experiencia educativa. La propuesta se materializa en tres unidades didácticas específicas: territorios y memorias (ciclo III), economías otras (ciclo IV) y ciudadanías insurgentes (ciclo V). El documento posiciona la reexistencia pedagógica como horizonte de transformación colectiva que busca agrietar las estructuras coloniales desde las aulas y los territorios de *nuestramérica*.

Palabras clave: pedagogía decolonial, enseñanza de las ciencias sociales, interculturalidad crítica, diseño curricular, educación latinoamericana, transformación educativa, innovación pedagógica.

Abstract

This article presents a comprehensive pedagogical proposal aimed at transforming the teaching of social sciences from a decolonial perspective, grounded in the conceptual framework Walking Decolonial Teaching. The proposal articulates four interdependent dimensions -ontological-political, epistemic, relational, and socio-affective-spiritual- with five progressive pedagogical phases: naming, making visible, understanding, imagining, and creating. Together, these shape what the author terms the decolonial footprint. The framework further develops seven existential dimensions -being, dwelling, looking, thinking, listening, feeling, and co-living -that traverse the entire educational experience. The proposal is operationalized through three specific didactic units: Territories and Memories (Cycle III), Other Economies (Cycle IV), and Insurgent Citizenships (Cycle V). The document positions pedagogical re-existence as a horizon of collective transformation that seeks to fracture colonial structures from within the classrooms and territories of *Nuestra América*.

Keywords: decolonial pedagogy, social sciences education, critical interculturality, curriculum design, Latin American education, educational transformation, teaching innovation.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica integral voltada à transformação do ensino das ciências sociais a partir de uma perspectiva decolonial, fundamentada no marco conceitual Caminhar o Ensino Decolonial. A proposta articula quatro dimensões interdependentes -ontológico-política, epistêmica, relacional e socioafetivo-espiritual- com cinco fases pedagógicas progressivas: nomear, visibilizar, compreender, imaginar e criar, que configuram o que se denomina rastro decolonial. São desenvolvidas, ainda, sete dimensões existenciais -ser, estar, olhar, pensar, escutar, sentir e conviver- que atravessam toda a experiência educativa. A proposta materializa-se em três unidades didáticas específicas: Territórios e Memórias (Ciclo III), Outras Economias (Ciclo IV) e Cidadanias Insurgentes (Ciclo V). O documento posiciona a re-existência pedagógica como horizonte de transformação coletiva que busca fissurar as estruturas coloniais desde as salas de aula e os territórios de *Nuestra América*.

Palavras-chave: pedagogia decolonial, ensino de ciências sociais, interculturalidade crítica, desenho curricular, educação latino-americana, transformação educacional, inovação pedagógica.

Introducción

La pertinencia del giro educativo decolonial para la enseñanza de las ciencias sociales escolares¹ radica en su potencial para cuestionar y transformar las lógicas y prácticas educativas hegemónicas que han perpetuado relaciones de poder, exclusión y dominación (Ortiz, 2025). Este documento desarrolla los fundamentos teóricos, pedagógicos-didácticos y ético-políticos de la propuesta caminar la enseñanza decolonial, configurando un marco integral que trasciende las retóricas abstractas para ofrecer herramientas concretas de transformación educativa en el contexto de *nuestramérica* (Ortiz, 2025b).

En el plano teórico, la propuesta se sustenta en un posicionamiento ontoepistémico que reconoce la complejidad de transitar del pensamiento educativo neoliberal hacia el pensamiento decolonial (Méndez y Padrón, 2023). Se articula una plataforma conceptual que integra cuatro dimensiones interdependientes de transformación educativa: la ontológica-política, que pluraliza las formas de ser y existir; la epistémica, que propone una ecología de saberes frente a la monocultura epistemológica occidental; la relacional, que recupera principios de interdependencia y comunidad; y la socioafectiva-espiritual, que reintegra las emociones, el cuerpo y la espiritualidad en los procesos de aprendizaje (Ortiz, 2024).

En el plano pedagógico-didáctico, el documento presenta una estructura operativa de cinco fases progresivas y recursivas que configuran la denominada huella decolonial, nombrar (vigilancia epistémica), visibilizar (interaprendizaje), comprender (colaboración interaccional), imaginar (experiencias comunitarias) y crear (acción transformadora). Esta secuencia metodológica se materializa en tres unidades didácticas específicas diseñadas para diferentes ciclos educativos, cada una con sus propios énfasis conceptuales y estrategias pedagógicas diferenciadas. Territorios y memorias (ciclo III) trabaja con la oralidad y la memoria familiar como fuentes legítimas de conocimiento histórico. Economías otras (ciclo IV) articula el análisis crítico del capitalismo con prácticas económicas alternativas existentes en los territorios. Ciudadanías insurgentes (ciclo V) desarrolla capacidades de incidencia política real mediante la articulación con movimientos y organizaciones comunitarias.

En el plano ético-político, la propuesta reconoce que, en un contexto marcado por múltiples crisis —sociales, ambientales, económicas y políticas— que amenazan la existencia misma de la humanidad, la educación se constituye como campo de disputa y espacio de posibilidades para la transformación social (Seymour, 2024; Berardi, 2025; Romero, 2025).

Puentes entre la teoría decolonial y la práctica transformadora en el aula

En este escenario, el aula se convierte en un espacio de encuentro, reflexión y acción colectiva estrechamente vinculado con las realidades y luchas de las comunidades. Se busca superar la fragmentación entre la escuela y su entorno, reconociendo y potenciando los saberes y experiencias que los estudiantes traen consigo desde sus contextos de vida (Zapata y Arroyabe, 2024). Su desarrollo requiere la creación de espacios de diálogo crítico, la valoración de la

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 Nuestra América*, del doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Bogotá.

diversidad epistémica y el codiseño colaborativo de conocimientos situados y relevantes (Santos y Meneses, 2020).

Es importante recordar que los tránsitos en que opera la propuesta educativa *caminar la enseñanza decolonial* constituyen una dinámica de acción en espiral como símbolo de la relacionalidad y ciclicidad del conocimiento, en contraste con la linealidad y fragmentación del modelo educativo neoliberal (García, 2024; Ortiz, 2024; Torres, 2025). La espiral representa el carácter dinámico, recursivo e interconectado de los procesos de aprendizaje y transformación social, evidenciando la importancia de la contextualización y territorialización de los saberes en oposición al conocimiento abstracto y descontextualizado promovido por las políticas dominantes imperantes (Cuevas, 2020).

Se trata de reconocer la herencia profunda indígena, afro y campesina que habita nuestra historia, nuestros cuerpos, nuestros genes. Lo indio, lo afro, lo campesino no está en algunas regiones de Abya Yala/América, sino en nosotrxs, en nuestra corporalidad, pero no como una esencia genética o cultural excluyente, sino como un potencial ético-político-espiritual a despertar. (Duque, 2023, p. 10)

Esto implica valorar los saberes locales, ancestrales y comunitarios, ubicándolos en diálogo crítico con otros conocimientos (Mora y Zibechi, 2023). Por ello, esta propuesta cuestiona la mercantilización de la educación y la reducción del conocimiento a un bien transable en la lógica capitalista. En su lugar, enfatiza el valor intrínseco del aprendizaje como proceso orientado hacia los buenos vivires, la complementariedad y la insumisión de las acciones-huellas decoloniales (Ortiz y Arias, 2018). También desafía la competitividad y el individualismo fomentados por la educación neoliberal, proponiendo, en su lugar, la vivencia de valores como la colaboración, la reciprocidad y el bien común² (Quintar, 2021a; Quiroz, 2022).

SopORTE ontoepistémico y ético

Las prácticas pedagógicas decoloniales constituyen el eje articulador que sustenta las unidades didácticas orientadas hacia la reexistencia pedagógica. Estas prácticas cuestionan, desestabilizan y transforman la matriz colonial de poder que estructura el sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal, operando a partir de una comprensión profunda de cómo dicha matriz penetra todos los ámbitos de la vida social, incluida la educación (Carrillo, 2019; Rufer, 2022).

La matriz colonial de poder, según señalan Romero (2025) y Pachón (2025), opera a través de tres dimensiones interrelacionadas que configuran el orden hegemónico vigente. La primera dimensión corresponde a la colonialidad del saber, manifestada en el epistemicidio sistemático de conocimientos no eurocéntricos y en la imposición de una monocultura epistemológica que deslegitima otras formas de conocer y comprender el mundo (Dussel, 1996; Escobar, 2018; Borsani, 2021). La segunda dimensión refiere a la colonialidad del ser, expresada en la negación

² Estas prácticas operan como formas de insurgencia epistémica que buscan descentrar la monocultura del conocimiento eurocéntrico y positivista, promoviendo, en su lugar, una ecología de saberes donde convergen epistemologías subalternas, cosmogonías indígenas, conocimientos afrodiáspóricos y pedagogías populares que han sido sistemáticamente invisibilizadas por el proyecto modernidad/colonialidad, estas pedagogías contrahegemónicas no solo impugnan los contenidos curriculares coloniales, sino que transforman radicalmente las relaciones pedagógicas jerárquicas, los espacios de enunciación, las lenguas legitimadas y las formas de validación del conocimiento.

ontológica de grupos subalternizados mediante procesos de racialización, inferiorización y deshumanización que cuestionan su propia existencia como sujetos legítimos. La tercera dimensión corresponde a la colonialidad del poder, constituida por jerarquías raciales, patriarcales y capitalistas que estructuran las relaciones sociales, económicas y políticas, perpetuando sistemas de dominación y explotación (Quintar, 2021b; Herrera, 2023).

El modelo educativo tradicional, sus diseños curriculares y sus prácticas están en quiebre (Alvarado, 2018; Arias, 2023). Es así como se opta por un pensamiento de frontera o de borde en las acciones pedagógicas y didácticas que se despliegan por los maestros y maestras en su hacer cotidiano, de la mano de sus comunidades educativas, con un carácter contrahegemónico, insumiso, rebelde y no parametral como posibles rutas para la imaginación y concreción radical de *comunidades de prácticas pedagógicas decoloniales*.³

Buenos vivires y ampliación ontológica-política

La ampliación ontológica-política, conceptualizada en el marco de los buenos vivires (Estermann, 2013; Duque, 2023; Seymour, 2024), constituye un horizonte transformador para las pedagogías decoloniales y la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Los buenos vivires recogen los saberes ancestrales, las memorias históricas y las perspectivas ontológicas de los pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes de la región, configurando “otros modos de vida, otros mundos posibles y otros biocosmos/paradigmas más allá del modelo capitalista hegemónico paradigmático” (Duque, 2023, p. 2). Esta propuesta representa, en esencia, una resistencia epistémica y existencial frente a la homogeneización impuesta por la modernidad colonial. Como argumenta Duque (2023), esta crítica ontológica implica reconocer que:

La ontología moderna de cuño cartesiano/hegeliano se funda en un reduccionismo ontológico-político (conectado con una voluntad de dominio) sustentado en: (1) una reducción epistemológica (en términos de la Ciencia Universal) que incluye una temporalidad lineal; (2) una reducción económica (en términos del sistema capitalista); (3) una reducción antro-po-política (en términos del antropocentrismo); y, (4) una reducción espiritual (en términos de la tradición monoteísta transcendental judeocristiana). (p. 8)

Horizonte transmoderno: hacia una pedagogía decolonial y relacional

El desplazamiento estratégico hacia pedagogías decoloniales implica asumir un proyecto de vida distinto, situado en lo que Dussel (2005) denomina horizonte transmoderno, el cual opera fuera del marco de categorías del pensamiento moderno/colonial. Este horizonte transmoderno

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

³ Representan espacios colectivos de aprendizaje y transformación, donde educadores, estudiantes y actores comunitarios convergen para dismantlar las estructuras coloniales del conocimiento, mediante la construcción colaborativa de alternativas epistémicas y metodológicas. A diferencia de las comunidades de práctica convencionales propuestas por Wenger (1998), que tienden a reproducir lógicas institucionales dominantes, estas comunidades se fundamentan en principios de horizontalidad, diálogo de saberes y compromiso político con la justicia epistémica.

La acción educativa orientada por el horizonte transmoderno requiere construir puentes que permitan, en términos de Duque (2023), “el diálogo de saberes y la relacionalidad (biocentrismo, cosmocentrismo, ciclicidad) que confronta las coordenadas de la ontología dual antropocentrada que fundamenta el proyecto hegemónico globalizador/homogenizador del vivir mejor de la modernidad-capitalista” (p. 6). Este proceso exige superar las marcas coloniales presentes en la escuela, comprendidas por Quiroz (2022) como “aquellas huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares” (p. 6). Entre estas marcas coloniales, destacan particularmente las narrativas y acciones que sustentan los mitos modernos sobre la alteridad, los cuales construyen al otro como inferior, inocente, víctima o bárbaro que debe ser cambiado, excluido u ocultado. Como señala Quiroz (2022), en la escuela conviven simultáneamente tres miradas problemáticas acerca del otro

El otro/a como inocente de su propia alteridad y culpable de no darse cuenta de ella como un problema (anormalidad o diferencia), el otro/a como culpable de no intentar ser igual (normal) o estar dentro de (ser aceptado/a) y finalmente, la mirada del otro/a como una alteridad digna pero aún sujeta a ser pedagogizada en términos eurocéntricos. (p. 10)

Desafíos en la materialización de pedagogías decoloniales

La transmodernidad se presenta como movimiento fundamental para pensar en la construcción de pedagogías insumisas (Medina, 2015), interculturalidades críticas (Walsh, 2012) y epistemologías del sur global (Santos, 2022). No obstante, aunque la propuesta de transmodernidad de Dussel (2005) ofrece un marco filosófico y ético robusto para repensar la educación a partir de una perspectiva decolonial y relacional, materializar estas pedagogías en contextos escolarizados plantea desafíos considerables que requieren ser problematizados.

El primer desafío radica en que la transmodernidad implica un cuestionamiento radical de los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la modernidad occidental que han sustentado históricamente los sistemas educativos en *nuestramérica*. Esto supone descentrar los saberes europeos y reconocer la validez y riqueza de otras formas de conocimiento, incluyendo las epistemologías indígenas, afrodescendientes y populares (Alvarado, 2018; Herrera, 2023). Sin embargo, los currículos y las prácticas escolares están profundamente arraigados en la racionalidad moderna y la colonialidad del saber, por lo que transformarlos requiere un proceso profundo y sostenido de deconstrucción y reconstrucción. Como nos recuerda Quiroz (2022),

La escuela moderna asume de manera exclusiva la función de formar seres capaces de enfrentar la realidad y el mundo para el progreso y el crecimiento acumulativo. La práctica pedagógica de la escuela pareciera desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria contextual. (p. 3)

Frente a esta realidad, una pedagogía decolonial y relacional se orienta a reconectar la escuela con la vida, con las experiencias y saberes que emergen en contextos específicos. Se trata de superar la mirada del otro como inferior, inocente o víctima, reconociendo la fuerza y vitalidad política que existe en las prácticas y relaciones cotidianas de los sujetos. Como señala Quiroz (2022), “estas experiencias contienen la fuerza y vitalidad política para vincularse con otros/as y, de cierta manera, comprendernos y comprometernos con el mundo, desde donde irrumpimos y nos hacemos presentes” (p. 3).

Un segundo desafío importante se relaciona con la implementación de la interculturalidad. Si bien la transmodernidad propone un diálogo intercultural crítico entre diferentes cosmovisiones

y experiencias históricas para construir un proyecto civilizatorio alternativo, en las escuelas, la interculturalidad frecuentemente se reduce a un discurso superficial o folclórico que no cuestiona las relaciones de poder ni las asimetrías estructurales entre culturas (Mendez- Reyes, 2021; Wences, 2021; García, 2023; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023).

Dimensiones de la decolonización educativa

La primera dimensión fundamental establece que la decolonización educativa no se limita a la transformación de los contenidos disciplinares y las estrategias didácticas, sino que abarca también las relaciones y subjetividades que se tejen en los procesos educativos (Alfieri y Lazaro, 2022; Sánchez- Antonio y Grosfoguel, 2022). Se trata de reconocer que las jerarquías epistémicas y las asimetrías de poder no residen únicamente en lo que se enseña, sino fundamentalmente en cómo se enseña y en las relaciones que se establecen entre los diversos actores del proceso educativo.

La segunda dimensión se orienta hacia el cuestionamiento de la pretensión de neutralidad y universalidad que han caracterizado históricamente los métodos y criterios de validación del conocimiento científico (Mejía, 2022; Escobar, 2025). Esta dimensión reconoce el carácter situado, parcial y político de toda producción epistémica, incluyendo aquella que se presenta bajo el manto de la objetividad científica occidental. En este sentido, resulta necesario potenciar espacios genuinos para el diálogo y la articulación de diferentes formas de producir y validar conocimientos, trascendiendo los cánones exclusivos de la ciencia occidental y avanzando hacia lo que podríamos denominar, con Escobar (2025), las transiciones civilizatorias.⁴

La tercera dimensión enfatiza la valorización de las formas alternativas de producir y validar conocimiento que emergen de las experiencias concretas y las luchas históricas de los pueblos y grupos subalternizados. Esta dimensión reconoce que estos grupos no son meramente receptores pasivos de conocimiento producido en otros lugares, sino productores activos de saberes situados que responden a sus propias necesidades, cosmogonías y proyectos de vida (Dussel, 2015; Castro-Gómez, 2019).

La cuarta dimensión establece que la teoría se reconoce como una práctica situada y comprometida con la transformación social concreta. A partir de esta comprensión, las pedagogías decoloniales no se limitan a ejercicios abstractos de crítica o deconstrucción teórica, sino que apuestan simultáneamente por la creación y la afirmación de alternativas viables y situadas (Mejía, 2022b). Esta dimensión propositiva potencia la pluriversalidad y la relacionalidad de las personas, los pueblos y los territorios, comprendiendo que la decolonización educativa requiere no solo resistir lo que existe, sino imaginar y codiseñar colectivamente aquello que todavía no existe, pero que emerge como posibilidad a partir de las experiencias y horizontes de sentido de los sujetos subalternizados (Torres, 2020).

Caminar la enseñanza decolonial

Esta perspectiva propone la transformación radical de cuatro dimensiones fundamentales que estructuran la experiencia educativa y que han sido naturalizadas por la pedagogía moderna-

⁴ Las prácticas pedagógicas decoloniales operan, entonces, como microespacios de transición civilizatoria donde se ensayan, se experimentan y se materializan cotidianamente aquellos valores, racionalidades y formas de organización social que configuran sociedades profundamente ecológicas, no capitalistas, no patriarcales y no racistas.

colonial (Freire, 2012; Sánchez, 2022; Santos, 2022b; Ortiz, 2025). La primera dimensión es la ontológica-política, que interroga críticamente qué formas de ser, existir y habitar el mundo se valoran, reconocen y legitiman en el espacio educativo, y cuáles son sistemáticamente invisibilizadas, subalternizadas o negadas.

La segunda dimensión corresponde a lo epistémico, que cuestiona qué conocimientos, saberes y formas de producción de verdad se consideran válidos y dignos de ser transmitidos, y qué epistemes son excluidas del canon educativo. La tercera dimensión es la relacional, que examina cómo nos vinculamos entre seres humanos y con el entramado de la vida, indagando si estas relaciones reproducen lógicas de dominación o si, por el contrario, cultivan formas de reciprocidad, complementariedad y cuidado mutuo. La cuarta dimensión es la socioafectiva-espiritual, que interroga qué lugar ocupan las emociones, el cuerpo, la intuición y las espiritualidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas cuatro dimensiones no operan de manera aislada, sino que conforman un entramado complejo donde cada una se encuentra imbricada con las demás, constituyendo un campo pedagógico integral que requiere ser transformado simultáneamente si aspiramos a descolonizar la educación como horizonte proyecto político transmoderno.

Las cuatro dimensiones de la transformación decolonial

La educación decolonial opera simultáneamente en cuatro dimensiones interdependientes. No se trata de compartimentos separados, sino de hilos entrelazados que configuran el tejido educativo. A continuación, se presenta cada dimensión con sus características y sus implicaciones concretas para el currículo y la pedagogía.

Tabla 1

Síntesis de las cuatro dimensiones de la transformación decolonial

Dimensión	Para el currículo	Para la pedagogía
Ontológica-política Pluralizar formas de ser y existir	• Analizar estructuras coloniales de poder • Visibilizar cosmogonías diversas • Currículos flexibles y contextualizados	• Promover agencia estudiantil • Cuestionar dominaciones • Metodologías participativas
Epistémica Justicia cognitiva y ecología de saberes	• Incorporar saberes diversos • Narrativas desde el sur global • Promover justicia epistémica	• Diálogo horizontal de saberes • Valorar experiencia como conocimiento • Mediación entre epistemes
Relacional Interdependencia y comunalidad	• Prácticas comunitarias • Valorar trabajo colaborativo ancestral • Cooperación sobre competencia	• Comunidades de aprendizaje • Metodologías colaborativas • Aprendizaje dialógico
Socioafectiva-espiritual Integralidad del ser	• Prácticas de cuidado integral • Buen vivir como horizonte • Rituales y celebraciones	• Autocuidado y conexión con naturaleza • Espacios seguros y empáticos • Cuerpo, arte y espiritualidad

Niveles de concreción pedagógica

Las cuatro dimensiones decoloniales requieren traducirse en acciones concretas para el aula. Este apartado presenta tres niveles de concreción pedagógica que se entrelazan y potencian

mutuamente: (1) acciones didácticas, (2) ejes estructurantes y (3) huella decolonial. Cada nivel nutre al siguiente, configurando un camino integral desde la planificación hasta la transformación.

Tabla 2

Síntesis: niveles de concreción pedagógica decolonial

NIVEL	DENOMINACIÓN	NATURALEZA	COMPONENTES CLAVE	FUNCIÓN PEDAGÓGICA
Nivel 1	Acciones didácticas	Orientaciones filosófico-prácticas que definen el espíritu de la práctica pedagógica	• Caminar con los otros • Comunalidad • Co-diseño	Establecer los principios relacionales y éticos que fundamentan el vínculo pedagógico con estudiantes, comunidades y territorios
Nivel 2	Ejes estructurantes	Capacidades transversales que atraviesan todo el proceso educativo	• Pensamiento crítico • Interculturalidad crítica • Acción transformadora	Potenciar disposiciones cognitivas, epistémicas y político-éticas que permitan a los estudiantes posicionarse críticamente en el mundo
Nivel 3	Huella decolonial	Secuencia didáctica progresiva y recursiva de acciones de aprendizaje	• Nombrar (vigilancia epistémica) • Visibilizar (interaprendizaje) • Comprender (colaboración interaccional) • Imaginar (experiencias comunitarias) • Crear (interaprendizaje + acción comunitaria)	Materializar los principios decoloniales en secuencias concretas de enseñanza-aprendizaje que articulan reflexión crítica y transformación situada

¿Por qué necesitamos unidades didácticas decoloniales?

Una de las críticas más frecuentes y legítimas que se le hace a la perspectiva decolonial en educación es la ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas concretas. Se señala, con razón, que hay mucha teoría crítica, pero pocas herramientas operativas para transformar el aula (Zemelman, 2012; Yedaide, 2019; Zabala y Fundora, 2022). Es como si tuviéramos un diagnóstico profundo de la enfermedad, pero ninguna receta para sanarla. Esta situación genera frustración en maestros y maestras que, convencidos de la necesidad de decolonizar la educación, no saben por dónde empezar ni cómo traducir esos horizontes teóricos en acciones cotidianas con sus estudiantes.

Las unidades didácticas⁵ que aquí presentamos buscan precisamente tender ese puente necesario entre los aspectos teóricos de la episteme decolonial y su operatividad en el aula. No se

⁵ Se definen como una configuración pedagógica integral que articula intencionalidades formativas, contenidos epistémicos plurales y experiencias de aprendizaje situadas, orientada hacia la transformación de las relaciones de poder que atraviesan el conocimiento escolar y las subjetividades estudiantiles, al tiempo que codiseña con los

trata de recetas rígidas que se aplican mecánicamente, sino de rutas dinamizadoras que cada maestro y maestra puede adaptar, enriquecer y transformar desde sus propias realidades territoriales y socioculturales (Torre-Díaz, 2023). Estas unidades nacen del reconocimiento de que necesitamos dar un paso adelante, pasar de la crítica necesaria a la construcción de alternativas concretas (Freire, 2014).

Tres urgencias pedagógicas impulsan esta propuesta. La primera urgencia responde a la persistencia de epistemologías coloniales en la educación formal que siguen reproduciendo jerarquías de saberes y desprecio por conocimientos no occidentales. La segunda urgencia surge de la profunda desconexión entre los currículos oficiales, abstractos y uniformes, y las realidades territoriales concretas donde conviven y aprenden nuestros estudiantes. La tercera urgencia se relaciona con la necesidad de confrontar pedagógicamente la configuración de subjetividades neocoloniales⁶ en estudiantes y comunidades (Soto y Segura, 2023).

La arquitectura de la propuesta: cinco fases para *caminar*

Toda la estructura conceptual y metodológica de nuestras unidades didácticas se organiza alrededor de cinco fases pedagógicas que ya hemos presentado en documentos anteriores (Ortiz, 2024, 2025), pero que, aquí, cobran vida como secuencias de trabajo concretas en el aula. Estas cinco fases no son momentos aislados, sino un proceso integrado, una espiral que va construyendo comprensiones cada vez más profundas y compromisos cada vez más arraigados.

Primera fase: nombrar. La vigilancia epistémica como punto de partida

Antes de poder construir alternativas, necesitamos deconstruir lo existente. Nombrar es el acto inaugural de conciencia crítica. Cuando nombramos algo que antes no tenía nombre, lo hacemos existir; cuando renombramos algo que ha sido nombrado a partir del poder, lo cuestionamos. En esta fase, los estudiantes aprenden a identificar y cuestionar los marcos epistémicos hegemónicos que han naturalizado como únicos posibles. Se trata de develar las relaciones de poder que subyacen a la producción y legitimación de ciertos saberes mientras otros son silenciados. Es preguntar: ¿quién produce este conocimiento?, ¿desde qué lugar geopolítico?, ¿a quién beneficia?, ¿qué voces quedan afuera?, ¿por qué estudiamos esto y no aquello?

Segunda fase: visibilizar. El interaprendizaje como reconocimiento

Una vez que hemos nombrado las ausencias y las exclusiones, necesitamos visibilizar aquello que ha sido invisibilizado por el epistemicidio colonial. Esta fase se enfoca en valorar y aprender de conocimientos y perspectivas diversas, fomentando el diálogo y el intercambio horizontal. Es traer a la luz saberes ancestrales, populares, comunitarios y contrahegemónicos que

estudiantes disposiciones críticas, interculturales y transformadoras que les permitan posicionarse como sujetos políticos y epistémicos en sus contextos.

⁶ Estas subjetividades se constituyen mediante procesos sistemáticos de socialización que atraviesan instituciones como la escuela, los medios de comunicación, las industrias culturales y las estructuras familiares, produciendo sujetos que interiorizan jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento eurocéntrico, y que experimentan vergüenza, negación o desprecio hacia las identidades, prácticas y cosmovisiones vinculadas a los pueblos originarios, afrodescendientes y sectores populares de sus propios territorios.

han sido históricamente excluidos de los currículos oficiales. El interaprendizaje nos recuerda que todos y todas tenemos algo que enseñar y algo que aprender, que ningún conocimiento está completo en sí mismo. Aquí, los estudiantes investigan historias orales, recuperan memorias comunitarias, cartografían saberes del territorio, dialogan con abuelos y sabedores, reconocen que existen múltiples formas igualmente válidas de conocer el mundo.

Tercera fase: comprender. La colaboración para entender las opresiones

Comprender, desde esta perspectiva decolonial, no es simplemente entender datos o conceptos abstractos. Es desarrollar una comprensión profunda y situada de los mecanismos de dominación y sus efectos en diferentes ámbitos de la vida: social, cultural, económico, ambiental, epistémico. A través de la colaboración interaccional, estudiantes y maestros analizan colectivamente cómo operan las estructuras de poder y privilegio, cómo estas configuran identidades, relaciones sociales y condiciones materiales de existencia. Es aquí donde los estudiantes aprenden a leer críticamente su realidad, a identificar las múltiples formas en que la colonialidad se manifiesta en sus vidas cotidianas, a comprender la interseccionalidad de las opresiones.

Cuarta fase: imaginar. Las experiencias comunitarias

Imaginar es quizás el acto pedagógico más radical en tiempos de crisis civilizatoria. Esta fase busca potenciar la imaginación crítica y la capacidad de concebir alternativas enraizadas en las realidades y necesidades de las comunidades. La imaginación se nutre de las experiencias comunitarias reales, de las historias de lucha y resistencia, de las prácticas de cuidado y buen vivir que ya existen en los territorios, aunque no sean reconocidas oficialmente. Es una imaginación política decolonial que no se conforma con lo dado. Aquí, los estudiantes diseñan futuros deseables, coconstruyen utopías concretas, crean narrativas de esperanza y recuperan prácticas ancestrales como alternativas vigentes.

Quinta fase: crear. La acción transformadora

Crear es el momento culminante donde se materializa todo el proceso anterior. Esta fase fomenta la agencia de los estudiantes como sujetos de cambio que codiseñan e implementan iniciativas de transformación en sus contextos cercanos. No se trata de proyectos aislados y artificiales que se hacen solo para cumplir con una nota, sino de acciones situadas, contextualizadas, conectadas con las luchas y necesidades reales de la comunidad. Es pasar del aprendizaje contemplativo al aprendizaje transformativo, de la crítica a la propuesta, del análisis a la intervención. Aquí, los estudiantes desarrollan proyectos de acción comunitaria, construyen iniciativas de comunicación popular, crean redes organizativas, sistematizan y socializan sus experiencias y se articulan con movimientos sociales del territorio.

Lógica pedagógica de la propuesta

La lógica pedagógica de esta progresión es fundamental: responde a la necesidad de nombrar y deconstruir antes de poder construir alternativas. No podemos crear algo nuevo sin haber comprendido críticamente lo viejo. Esta secuencia es coherente con la complejidad de los

procesos educativos reales y con las características de nuestros sistemas educativos, que están anclados en la poca flexibilidad para articular apuestas pedagógicas insurgentes y reivindicativas.

Las siete dimensiones: habitar el mundo de otra manera

Entrelazadas con las cinco fases pedagógicas, nuestras unidades didácticas desarrollan siete dimensiones decoloniales que configuran formas otras de estar en el mundo y de relacionarnos con el conocimiento, con los demás seres y con los territorios. Estas dimensiones no son contenidos temáticos, sino actitudes vitales, posturas ético-políticas, formas de habitar la existencia que queremos cultivar en nuestros estudiantes y en nosotros mismos como educadores.

Dimensión del ser: recuperar la pregunta por la reexistencia

La dimensión del ser invita a potenciar una conciencia crítica, empática e insumisa sobre nuestra propia existencia. La colonialidad nos ha enseñado que solo hay una forma válida de ser humano: la del hombre blanco, occidental, heterosexual y propietario. Esta dimensión cuestiona esa imposición y abre espacio para que los estudiantes exploren y afirmen sus propias formas de ser, valorando sus identidades, sus cuerpos, sus historias familiares y comunitarias. Se trata de reconocer que existir ya es un acto político, especialmente cuando nuestra existencia ha sido negada, invisibilizada o patologizada por el proyecto moderno-colonial.

Dimensión del estar: arraigo territorial y pertenencia

La dimensión del estar problematiza las dinámicas e interacciones sociales en las comunidades y territorios donde habitamos. El pensamiento colonial nos desarraigó, nos hizo creer que el conocimiento válido está en otro lugar, en otras lenguas, producido por otros sujetos. Estar es recuperar el arraigo, reconocer que estamos situados en lugares concretos con historias propias, luchas específicas, memorias vivas. Es comprender que el territorio no es solo un espacio físico, sino un tejido de relaciones, un entramado de memorias, un campo de disputas.

Dimensión del mirar: multiplicar las perspectivas

La dimensión del mirar moviliza la capacidad de construir múltiples miradas del mundo y de nuestras interacciones. La colonialidad nos ha impuesto una única forma de mirar, desde el centro, desde arriba, desde la pretendida objetividad universal. Mirar decolonialmente es reconocer que toda mirada está situada. Es aprender a cambiar de perspectiva, a mirar desde los márgenes, desde abajo, a partir de los cuerpos y lugares que han sido invisibilizados, de cuestionar las representaciones dominantes y de codiseñar contranarrativas visuales.

Dimensión del pensar: descolonizar la razón

La dimensión del pensar devela formas otras de razonar, de establecer relaciones entre ideas, de producir conocimientos. El pensamiento colonial nos ha impuesto una única racionalidad válida: la occidental, científica, cartesiana, que separa sujeto de objeto, razón de emoción, mente de cuerpo. Es valorar el pensamiento analógico, el pensamiento relacional, el pensamiento circular

presente en muchas culturas del sur global. Esta dimensión no rechaza el pensamiento científico occidental, pero lo sitúa como una forma más entre otras, sin pretensiones de universalidad.

Dimensión del escuchar: dinamizar la memoria colectiva

La dimensión del escuchar dinamiza la memoria colectiva y la valoración de la diversidad de voces y saberes. La colonialidad nos ha ensordecido, nos ha hecho creer que solo vale la pena escuchar ciertas voces legitimadas académicamente mientras otras voces son ruido o folclore. Es recuperar la oralidad como forma válida de transmisión de conocimientos, valorar los relatos de abuelos y sabedores, rescatar memorias comunitarias que no están en los libros de historia oficial. Esta dimensión reconoce que mucho del conocimiento más importante de nuestros pueblos vive en la palabra hablada, en los cantos, en los relatos que se transmiten de generación en generación.

Dimensión del sentir: corazonar

La dimensión del sentir asume un compromiso vital por reconocer los contextos socioculturales desde la integralidad de nuestra humanidad. El pensamiento colonial separó artificialmente la razón de la emoción, privilegiando la primera y despreciando la segunda. Sentir es recuperar la dimensión del corazonar la existencia humana, reconociendo que pensamos con el cuerpo entero, que las emociones no son obstáculos para el conocimiento, sino formas de conocer. Es validar la rabia como indignación política frente a la injusticia, la esperanza como motor de transformación, el corazonar como fundamento de la solidaridad, el duelo como proceso necesario frente a las pérdidas colectivas.

Dimensión del convivir: tejer relacionalidad otras

La dimensión del convivir devela las diferentes manifestaciones de colonialidad y cualquier forma de opresión para comprender cómo operan y superarlas. Pero no se queda en la denuncia, propone y construye formas otras de relacionalidad, basadas en la reciprocidad, la complementariedad y el cuidado mutuo. El individualismo colonial nos aisló y nos enfrentó. Convivir decolonialmente es recuperar el sentido comunal, la interdependencia, la conciencia de que yo soy porque nosotros somos.

Estas siete dimensiones no son compartimentos separados, sino hilos entretejidos que configuran el tejido integral de una pedagogía decolonial. Todas están presentes en cada unidad didáctica, aunque algunas cobren mayor protagonismo según el ciclo y los objetivos específicos de cada propuesta. La articulación entre estas dimensiones permite construir una experiencia educativa que transforma no solo lo que se aprende, sino fundamentalmente cómo se aprende, quién aprende y para qué se aprende, configurando, así, un horizonte pedagógico integral que busca transformar las relaciones con el conocimiento, con los otros y con los territorios.

Tres unidades, tres ciclos, tres caminos complementarios

Para operativizar toda esta arquitectura conceptual, hemos diseñado tres unidades didácticas específicas que responden a tres ciclos educativos diferentes y a distintas capacidades cognitivas y políticas de los estudiantes. Estas tres unidades no son mundos separados, sino momentos de un mismo camino pedagógico que se va complejizando progresivamente.

Ciclo III: territorios y memorias. Las raíces de nuestra existencia

La unidad del ciclo III se titula *territorios y memorias* y está diseñada para estudiantes de educación básica que se encuentran en proceso de construcción de su identidad personal y familiar. Esta unidad trabaja fundamentalmente con la oralidad y la memoria familiar como fuentes legítimas de conocimiento histórico, cuestionando, así, la hegemonía de la historia escrita y oficial. Los estudiantes aprenden que sus abuelos, sus familias y sus comunidades son portadores de conocimientos históricos valiosos que merecen ser escuchados, registrados y valorados.

En esta unidad, las dimensiones del ser y del estar cobran especial protagonismo. Los estudiantes exploran preguntas como: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿cuáles son las historias de mi familia?, ¿qué memorias habitan mi territorio?, ¿qué lugares son importantes para mi comunidad y por qué? Se realizan actividades como entrevistas a abuelos y familiares mayores, recorridos territoriales identificando lugares con memoria, construcción de árboles genealógicos que incluyan no solo nombres, sino historias, creación de archivos orales con relatos comunitarios y mapeos afectivos del barrio o la vereda.

El énfasis está en lo cercano, lo concreto, lo experiencial. Se privilegian las experiencias sensoriales con el territorio: caminar, tocar, oler, observar y escuchar. El objetivo no es solo que los estudiantes aprendan historia, sino que se reconozcan como sujetos históricos, como portadores de memorias que merecen ser contadas. Se busca identificar las ausencias en la historia oficial: ¿por qué las historias de nuestras familias no aparecen en los libros de texto?, ¿qué voces han sido silenciadas?, ¿qué memorias han sido invisibilizadas? Esta es la denuncia inicial, el primer acto de conciencia crítica que sembramos en esta unidad.

Ciclo IV: economías otras. Alternativas al desarrollismo capitalista

La unidad del ciclo IV se titula *economías otras* y está pensada para estudiantes de educación básica secundaria que ya han desarrollado mayor capacidad de abstracción y análisis sistémico. Esta unidad articula el análisis crítico del capitalismo con casos concretos de prácticas económicas alternativas que existen en nuestros territorios, pero que no son reconocidas como economía válida por el pensamiento hegemónico: trueques, mingas, economías solidarias y agricultura familiar como modos de producción alternativos al capitalismo.

Aquí, las dimensiones del pensar y del mirar se vuelven centrales. Los estudiantes desarrollan la capacidad de analizar críticamente el sistema económico dominante, de identificar sus lógicas de acumulación y despojo, de reconocer sus efectos en la vida de las comunidades. Pero no se quedan en la crítica: también aprenden a mirar y valorar prácticas económicas otras que existen en sus territorios y que operan bajo lógicas diferentes a la capitalista —lógicas de reciprocidad, de cuidado y de suficiencia—, en lugar de acumulación infinita.

Las actividades incluyen investigaciones sobre economías familiares y comunitarias, comparaciones entre lógicas económicas capitalistas y solidarias, estudios de caso de experiencias alternativas exitosas, diseño de propuestas de economía solidaria para la escuela o el barrio y articulación con organizaciones de economía popular del territorio. El objetivo es equilibrar lo personal con lo colectivo, la experiencia concreta con el análisis conceptual. Los estudiantes pasan de la denuncia del sistema dominante al análisis comparativo de sistemas alternativos, construyendo, así, una conciencia más compleja y una capacidad propositiva más robusta.

Ciclo V: ciudadanías insurgentes. La incidencia política como horizonte

La unidad del ciclo V se titula *ciudadanías insurgentes* y está diseñada para estudiantes de educación media avanzada que se encuentran en proceso de configurarse como sujetos políticos. Esta unidad resalta la importancia de la incidencia política real, no simulada. No se trata de hacer proyectos escolares que se quedan en el papel, sino de participar efectivamente en procesos de transformación social del territorio, articulándose con movimientos y organizaciones existentes.

Aquí, las dimensiones del convivir y del crear se vuelven centrales. Los estudiantes se reconocen como sujetos políticos colectivos, no como individuos aislados. Aprenden que la transformación social no se hace en solitario, sino en articulación con otros, tejiendo redes, construyendo movimientos. Esta unidad trabaja fundamentalmente con genealogías conceptuales y análisis abstractos, pero sin perder nunca el arraigo territorial: se estudian conceptos como ciudadanía, democracia, participación, pero siempre contrastándolos con prácticas concretas del territorio.

Las actividades incluyen análisis de movimientos sociales históricos y contemporáneos, estudios de mecanismos de participación política, diseño e implementación de campañas de incidencia sobre problemáticas reales del territorio, articulación con organizaciones comunitarias, y construcción de propuestas de política pública desde abajo. El objetivo es que los estudiantes desarrollen capacidades reales de acción política transformadora, que se constituyan como ciudadanos insurgentes capaces de incidir en sus realidades.

Esta unidad culmina el proceso que comenzó en ciclo III: de la identificación de ausencias pasamos al análisis comparativo de sistemas, y de ahí al diseño e implementación de alternativas con incidencia política real. Se configura, así, un recorrido pedagógico integral que detona con el reconocimiento de las memorias propias hasta la acción política transformadora, pasando por la comprensión crítica de los sistemas de dominación económica y la construcción de alternativas concretas al capitalismo, enraizadas en los territorios.

Los patrones de progresión

La secuencia de estas tres unidades no es arbitraria. Responde a pautas estructurales cuidadosamente pensados a partir de los aprendizajes y des/aprendizajes sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo se desarrolla la socialización política (Carrillo, 2019).

Pauta 1: de lo cercano a lo lejano

La primera pauta establece una progresión que va de lo cercano a lo lejano, tanto en términos de actores territoriales como de alcance de los proyectos. El ciclo III trabaja con lo más cercano: la familia, los abuelos, el barrio y los lugares que recorreremos cotidianamente. El ciclo IV amplía el radio: la economía familiar se conecta con economías comunitarias y regionales, se estudian experiencias de otros territorios. El ciclo V trabaja con lo estructural y sistémico, movimientos sociales, políticas públicas y transformaciones a gran escala. Este movimiento responde a cómo el desarrollo cognitivo infantil/adolescente y juvenil va de lo concreto/cercano hacia lo abstracto/lejano. No podríamos empezar por lo lejano porque no tendría arraigo experiencial; necesitamos partir de lo conocido para poder comprender lo desconocido.

Pauta 2: de lo personal a lo colectivo

La segunda pauta establece una progresión que va de lo personal a lo colectivo. El ciclo III enfatiza fuertemente la identidad personal y familiar: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿cuál es mi historia? La dimensión del ser es central. El ciclo IV equilibra lo personal con lo colectivo: mi economía familiar se entiende como parte de economías comunitarias más amplias. El ciclo V privilegia decididamente la constitución como sujeto político colectivo, no yo, sino nosotros, no mi proyecto, sino nuestro movimiento. Esta progresión es coherente con el desarrollo de la identidad en la adolescencia, primero necesitamos saber quiénes somos individualmente para luego poder construir identidades colectivas.

Pauta 3: de la denuncia a la propuesta

La tercera pauta establece una progresión que va de la denuncia a la propuesta transformadora. El ciclo III identifica principalmente ausencias: lo que no está, lo que ha sido invisibilizado, las voces que faltan en la historia oficial. Es denuncia de invisibilización. El ciclo IV compara críticamente sistemas, el capitalismo versus economías solidarias, el desarrollo versus el buen vivir. Es denuncia más análisis. El ciclo V diseña alternativas concretas e incide políticamente en su implementación. Esta progresión es fundamental porque evita que el pensamiento crítico se quede en mera negatividad sin horizontes. Necesitamos denunciar lo que está mal, pero también necesitamos imaginar y codiseñar lo que queremos. La crítica sin propuesta genera desesperanza; la propuesta sin crítica es ingenua (Freire, 2014).

Pauta 4: de la sensorialidad a la abstracción

La cuarta pauta establece una progresión que va de la sensorialidad a la abstracción. El ciclo III enfatiza fuertemente experiencias sensoriales con el territorio, caminar, tocar, oler, observar y escuchar. El aprendizaje pasa por el cuerpo. El ciclo IV equilibra experiencia sensorial con análisis conceptual: se visitan experiencias de economía solidaria, pero también estudiamos teorías económicas. El ciclo V trabaja fundamentalmente con genealogías conceptuales y análisis abstractos —estudiamos teorías de la ciudadanía, de la democracia, de los movimientos sociales—, aunque siempre sin perder el arraigo territorial que nos conecta con prácticas concretas.

Esta progresión respeta el desarrollo cognitivo que va de lo concreto hacia lo abstracto, del pensamiento sensoriomotor hacia el pensamiento formal. Pero no abandona nunca lo sensorial, incluso en ciclo V el cuerpo sigue siendo lugar de conocimiento, de encuentros y desencuentros (Almeida *et al.*, 2023). Estos cuatro patrones de progresión no son camisas de fuerza, sino principios orientadores. Cada maestro y maestra puede adaptarlos según las características específicas de sus estudiantes.

Desafíos y compromisos para maestros y maestras

El primer desafío es la necesidad de cuestionar y desaprender nuestras propias prácticas pedagógicas hegemónicas. La mayoría de nosotros fuimos formados en la pedagogía bancaria freireana, aprendimos a enseñar transmitiendo verticalmente conocimientos descontextualizados. Ahora, necesitamos desaprender eso para dar paso a una educación dialógica, participativa y

situada. Esto no es fácil porque implica renunciar a la seguridad que nos da el control total del aula y abrirnos a la incertidumbre del codiseño con estudiantes (Breuer, 2023).

El segundo desafío es la importancia de reconocer y valorar la diversidad epistémica, cultural y humana presente en el aula y la comunidad. Esto requiere humildad epistémica: reconocer que nosotros no somos los únicos portadores de conocimiento válido, que nuestros estudiantes y sus familias también saben cosas importantes que nosotros desconocemos. Requiere promover un diálogo intercultural genuino donde escuchemos y aprendamos, no solo que hagamos la simulación de escuchar mientras seguimos creyendo que solo el conocimiento académico es válido (Ortiz y Arias, 2019).

El tercer desafío es el compromiso de articular teoría y práctica, es decir, de vincular los aprendizajes con acciones concretas de transformación social. Esto nos saca de la comodidad del aula cerrada y nos lanza al territorio, a trabajar con organizaciones comunitarias, a involucrarnos en luchas reales (Freire, 2014; Ortega-Caicedo y Lang, 2020).

El cuarto desafío es la necesidad de promover una ontología política relacional. Esto significa ayudar a nuestros estudiantes a reconocerse como seres-en-relación, no como individuos aislados (Gómez y Mora, 2019). Significa cultivar el sentido de comunalidad, de interdependencia, de responsabilidad colectiva. En un contexto en el cual el neoliberalismo educativo promueve la acción individual como competencia, promover la colaboración y la solidaridad es un acto de resistencia (Diez-Gutiérrez, 2018).

El quinto desafío es la importancia de fomentar la agencia de los estudiantes, reconociendo su capacidad para codiseñar, crear y proponer contranarrativas frente a situaciones de opresión (Mejía, 2023; Pachón, 2023). Esto requiere confiar en nuestros estudiantes, creer genuinamente que son capaces de transformar sus realidades, no infantilizarlos ni sobreprotegerlos.

Tabla 3

Comparativa unidades didácticas decoloniales, progresividad pedagógica en educación básica y media

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CICLO III Grados: 5°, 6° y 7° Duración: 8-10 sesiones	CICLO IV Grados: 8° y 9° Duración: 10-12 sesiones	CICLO V Grados: 10° y 11° Duración: 12-15 sesiones
Título de la unidad	TERRITORIOS Y MEMORIAS: reconociendo nuestras raíces	ECONOMÍAS OTRAS: más allá del desarrollo capitalista	CIUDADANÍAS INSURGENTES: repensar lo político desde Abya Yala
Eje problematizador	¿Qué historias no se cuentan en los libros sobre nuestro territorio?	¿Qué otras formas de organizar la vida económica existen en nuestros territorios?	¿Qué significa ser ciudadano/a en un país pluriverso como Colombia?

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CICLO III Grados: 5°, 6° y 7° Duración: 8-10 sesiones	CICLO IV Grados: 8° y 9° Duración: 10-12 sesiones	CICLO V Grados: 10° y 11° Duración: 12-15 sesiones
Enfoque temático central	● Colonialidad del conocimiento histórico ● Memorias comunitarias vs. historia oficial ● Oralidad y territorio como fuentes de conocimiento	● Colonialidad económica. Desnaturalización del capitalismo ● Economías solidarias y alternativas al desarrollo ● Interseccionalidad económica	● Colonialidad del poder y del Estado-nación ● Genealogía crítica de la ciudadanía ● Ciudadanías insurgentes y democracia intercultural
Propósito transformador central	Reconocer y valorar la pluralidad de narrativas históricas sobre el territorio, desarrollando pensamiento crítico sobre la construcción del conocimiento histórico	Desnaturalizar el capitalismo como única alternativa, reconocer economías solidarias existentes y desarrollar análisis crítico interseccional sobre sistemas económicos	Desarrollar conciencia crítica sobre la ciudadanía moderna-colonial, reconocer formas pluriversales de ejercicio político y constituirse como sujetos políticos con capacidad de incidencia
Competencias distintivas desarrolladas	● Pensamiento histórico crítico ● Técnicas básicas de entrevista ● Cartografía social básica ● Valoración de memorias orales	● Pensamiento económico crítico ● Análisis interseccional (clase, raza y género) ● Gestión de proyectos solidarios ● Investigación social participativa	● Pensamiento político crítico avanzado ● Genealogía crítica de conceptos ● Diseño de proyectos de incidencia ● Articulación con movimientos sociales
Énfasis en las cinco fases pedagógicas	Énfasis en: escuchar (abuelos, sabedores) y ser (reconocer raíces familiares). Experiencias sensoriales con el territorio	Énfasis en: pensar (análisis estructural) y convivir (experimentación práctica). Articulación análisis-praxis	Énfasis en: pensar (genealogía crítica), estar (posicionamiento político) y convivir (incidencia real). Integración completa de dimensiones
Actores territoriales involucrados	Abuelos y abuelas, sabedores comunitarios, líderes locales, familias. Énfasis en memoria familiar y figuras cercanas	Cooperativistas, mercados campesinos, economía comunitaria indígena/afro, activistas de economía solidaria. Red económica alternativa	Autoridades indígenas, consejos comunitarios afros, movimientos sociales diversos, defensores de DD. HH., organizaciones políticas territoriales. Red política amplia

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CICLO III Grados: 5°, 6° y 7° Duración: 8-10 sesiones	CICLO IV Grados: 8° y 9° Duración: 10-12 sesiones	CICLO V Grados: 10° y 11° Duración: 12-15 sesiones
Tipo de proyecto final (Fase 5: crear)	Proyectos de visibilización: museo itinerante, podcast/radio, libro artesanal, mural, feria de memorias Enfoque: dar a conocer memorias invisibilizadas.	Proyectos de experimentación: Cooperativa escolar, feria de economía solidaria, observatorio, campaña de incidencia, red de consumo Enfoque: practicar economías alternativas	Proyectos de incidencia política: cabildo estudiantil, observatorio de conflictos, escuela política juvenil, campaña de derechos, red de solidaridad Enfoque: transformación política real
Complejidad cognitiva y política esperada	Nivel inicial: identificar ausencias en narrativas oficiales. Reconocer valor de memorias orales. Establecer conexiones afectivas con territorio y comunidad	Nivel intermedio: análisis estructural de sistemas económicos. Comparación crítica de modelos. Análisis interseccional clase-raza-género. Diseño de alternativas viables	Nivel avanzado: genealogía crítica de conceptos políticos. Análisis interseccional complejo. Diseño de estrategias de incidencia. Articulación política efectiva con movimientos
Metodologías centrales privilegiadas	Historia oral, cartografía social, salidas pedagógicas al territorio, círculos de historias, encuentros intergeneracionales	Investigación-acción participativa, entrevistas a profundidad, análisis de coyuntura, asambleas estudiantiles, gestión cooperativa de proyectos	Análisis crítico de documentos políticos, genealogía conceptual, diálogos interculturales, círculos de diálogo, metodologías de incidencia política
Sistema de evaluación decolonial	● Libro de aprendizajes con dibujos y escritura libre ● Círculo de reconocimientos. Carta de sabedores ● Instrumentos lúdicos y visuales	● Portafolio dimensional. Evaluación 360°. Retroalimentación comunitaria con rúbrica ● Énfasis en proceso transformador	● Portafolio reflexivo por 7 dimensiones ● Coevaluación con indicadores complejos. Evaluación comunitaria sobre impacto político ● Podcast audio/video

La reexistencia pedagógica como horizonte y como práctica cotidiana

La perspectiva decolonial que hemos presentado a lo largo del documento no es un agregado o parche al sistema educativo hegemónico. No se trata de añadir algunos contenidos sobre pueblos indígenas o afrodescendientes al currículo tradicional, ni de celebrar folklóricamente la diversidad con comidas típicas y trajes regionales (Rivas y García, 2020; Santos, 2022; Rodríguez, 2023).

No podemos pretender una justicia epistémica sin cuestionar simultáneamente las estructuras de poder que jerarquizan los conocimientos (Mejía y Manjarrés, 2022; Mendoza, 2023). La dimensión epistémica necesita de la dimensión ontológica-política que la fundamenta y le da sentido. De igual manera, no podemos construir una pedagogía relacional y comunitaria si no atendemos las emociones, el cuerpo y la espiritualidad que habitan los vínculos-la comunalidad. La dimensión relacional requiere de la dimensión socioafectiva-espiritual que le da calidez y

hondura. Separar estas dimensiones sería reproducir la fragmentación cartesiana que precisamente buscamos superar (Mejía, 2023).

Del mismo modo, las cinco fases pedagógicas que estructuran nuestras unidades didácticas —nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear— no son pasos lineales que se siguen mecánicamente uno tras otro. Son momentos de un proceso espiralado que va construyendo comprensiones cada vez más profundas y compromisos cada vez más arraigados. A veces, necesitamos volver a nombrar después de haber creado, otras veces imaginamos mientras comprendemos. La rigidez metodológica sería contraria al espíritu decolonial que propone flexibilidad, contextualización y adaptación situada.

La potencia política de lo pequeño

Debemos ser honestos, sabemos que el camino entre el discurso decolonial y la práctica transformadora está lleno de contradicciones, tensiones y dificultades reales (Popkewitz, 2021; Mendez, 2021). Las estructuras institucionales rígidas, las políticas educativas hegemónicas que nos constriñen, la falta de recursos materiales, las resistencias de colegas y directivos, nuestras propias colonialidades internas que aún habitan nuestra forma de pensar y actuar, todo ello puede dificultar enormemente la traducción de estas ideas en acciones concretas en el aula (Ochoa, 2019). Cada grieta cuenta, cada fisura abre espacio para que emerjan formas otras de educar y de relacionarnos con el conocimiento.

Cada pequeña acción pedagógica decolonial cuenta. Cada vez que valoramos genuinamente el saber de un estudiante que la escuela invisibiliza, estamos agrietando la jerarquía epistémica colonial (Rolnik, 2019). Cada vez que cuestionamos críticamente un contenido curricular eurocéntrico con nuestros estudiantes, estamos sembrando vigilancia epistémica. Cada vez que construimos un espacio de aprendizaje colaborativo donde todos aprendemos de todos, nos reconocemos en una relacionalidad horizontal. Cada vez que legitimamos nuestras emociones y las de nuestros estudiantes en el aula, estamos sanando la fragmentación cartesiana. Cada vez que conectamos la educación con el territorio y sus luchas, estamos arraigando el conocimiento en lo concreto. Acciones necesarias para alcanzar la consecución de un nuevo proyecto civilizatorio para una vida digna, insurgente y sabrosa.



Eclosión, acrílico. Carola Ferrero

Referencias bibliográficas

- Alfieri, E., Lázaro, F. y Santana, F. (Comps.). (2024). *La interseccionalidad de las educaciones populares*. El Colectivo-Instituto de Filosofía.
- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2022). *Educaciones, pedagogías y revoluciones desde nuestra América*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Almeida, A., Betancor, M. y Planella, J. (2023). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.
- Alvarado, J. (2018). Pensar las ciencias sociales en América Latina desde una perspectiva decolonial. *Cultura Latinoamericana*, 28, 94-106.
- Arias, M. (2023). El Abya-Yala: un paraíso para decolonizar la institución educativa de Tucurín, Magdalena, Colombia. En A. Ortiz (Ed.), *Educación y pensamiento crítico decolonial* (pp. 36-45). Magisterio.
- Berardi, F. (2025). *Pensar después de Gaza. Ensayo sobre la ferocidad y la extensión de lo humano*. LOM Ediciones.
- Blaser, M. (2020). Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales. *América Crítica*, 3(2), 63-79. <https://doi.org/10.13125/americanacritica/3991>
- Borsani, M. (2021). *Rutas Decoloniales*. Ediciones el Signo.
- Breuer, W. A. (2023). Epistemología en la relación biocultural del diseño. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (179). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi179.8885>

- Carrillo, C. (2019). Pedagogías descoloniales y pedagogías en espiral. En D. Munévar (Ed.), *Maneras de hacer pedagogías de la proximidad y de la vida cotidiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Universidad Javeriana.
- Cuevas, P. (Ed.). (2020). *Narrativas decoloniales y lugares otros de enunciación*. UNIMINUTO.
- Diez, E. (2018). *Neoliberalismo Educativo*. Octaedro Editorial.
- Duque Acosta, C. A. (2023). Senti-pensar una ampliación ontológico-política desde los Buenos Vivires (Buen Vivir, Vivir Bien, Vivir Sabroso). *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 4(11). <https://doi.org/10.46652/pacha.v4i11.185>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Escobar, A. (2018). *Otro mundo posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2020). Los desafíos de las Ciencias Sociales en tiempos de transformación. Panel presidencial “Los desafíos de las Ciencias Sociales ante un mundo en transformación”. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*.
- Escobar, A. (2022). *Reinterpretando las civilizaciones: De la crítica a las transiciones*. Universidad de Carolina del Norte.
- Escobar, A. (2025). *Hilos del pensamiento crítico: Cultura, ecología, posdesarrollo, pluriverso y transiciones. Antología esencial*. Siglo XXI Editores-CLACSO.
- Estermann, J. (2013). Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien. *FAIA*, 2(9-10).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- García Fernández, J. (2023). Descolonizar el pasado. Perspectivas críticas con los legados coloniales en la historia y la historiografía. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 51. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.03>
- García López, F. (2024). Neoliberalismo en América Latina: transformación educativa y desafíos sociales. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 1476-1490. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2350>
- Gómez, J. y Mora, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans- e interculturales desde nuestra América. *Revista PRAXIS*, 79, 1-19. <https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Herrera, K. (2023). Educación para otrxs mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista. *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*. CLAVE editorial.
- Medina, P. (Ed.). (2015). *Pedagogías insumisas*. Juan Pablos Editor.

- Mejía, H. (2023). Altersofía y hacer decolonial en la configuración del currículo en Abya Yala: caso IED Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena, Colombia. En A. Ortiz (Ed.), *Educación y pensamiento crítico decolonial* (pp. 46-55). Magisterio.
- Mejía, R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En R. Mejía (Ed.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. (2023). Cambio de época y su impacto en la educación. *Praxis y Saber*, 14(38).
- Mejía, R. (Ed.). (2022b). *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. y Manjarrés, M. (2022). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Méndez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el currículum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 14(18). <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Méndez Reyes, J. y Padrón Medina, A. (2023). Aportes de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a la transformación universitaria. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 421-455. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.23>
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. Abya Yala.
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad, género y democracia*. Akal.
- Mignolo, W. (2022). La clausura de las ciencias sociales. En P. Ortega (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mora, A. y Zibechi, R. (2023). *Pluriversidad: Formas de reaprender, resignificar y resistir*. Ediciones Desde Abajo.
- Ochoa, K. (2019). *Miradas en torno al problema decolonial pensamiento anticolonial y feminismo descoloniales en los sures globales*. Akal.
- Ortega-Caicedo, A. y Lang, M. (Eds.). (2020). *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur. Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina*. Abya Yala.
- Ortiz, A. y Arias, M. (2019). *Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. UniMagdalena.
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. UniMagdalena.
- Ortiz, C. C (2025). Pedagogías decoloniales en la enseñanza de las ciencias sociales: Marco conceptual y metodológico para la transformación educativa en NuestrAmérica. *Analéctica*, 11(68). <https://analectica.org/index.php/inicio/article/view/412>
- Ortiz, C. C. (2024). Pedagogías y didácticas no parametrales, críticas y decoloniales: campos emergentes, tensiones y desafíos para la educación del siglo XXI. En Z. Ángel y D. Vizcaino (Eds.), *Enseñar matemáticas en educación básica a través de propuestas alternativas* (pp. 151-170). Universidad Antonia Nariño.
- Ortiz, C. C. (2024). *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*. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/37657>
- Ortiz, C. C. (2025b). Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica. *Analéctica*, 10(65), 1-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14618952>

- Ortiz, C. y García, C. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Pachón, D. (2023). *Superar el complejo de hijo de puta. Para una introducción al pensamiento decolonial: fuentes, categorías y debates*. Ediciones Desde Abajo.
- Pachón, D. (2025). *Herencias coloniales de larga duración y decolonialidad*. Ediciones UIS.
- Popkewitz, T. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial*. CLACSO-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quintar, E. (2021a). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149>
- Quintar, E. (2021b). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico desafíos para el pensamiento crítico. En E. Alfieri y F. Lazaro (Eds.), *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Editorial el Colectivo.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(8). <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112>
- Ramírez Vicente, E. y Ávila-Carreto, A. (2022). Los docentes: ¿representación de lo político o subalternos de una superestructura? *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67949>
- Rivas, J., Márquez, M. y García, M. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho y F. Hernández (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Rodríguez, C. (2023). *Del gris al arcoíris: Esencia del método para conocer otras culturas y realidades*. Ediciones Desde Abajo.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón Ediciones.
- Romero, J. (2025). *Historias globales desde el sur. Sistema-mundo y divergencia colonial*. Akal.
- Rufer, M. (Coord.). (2022). *La colonialidad y sus nombres: Conceptos Clave*. Siglo XXI.
- Sánchez-Antonio, J. C. (2022). Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte-dialógico mundial transmoderno y pos-capitalista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615903>
- Sánchez-Antonio, J. C. y Grosfoguel, R. (2022). ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6634998>
- Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Santos, B. y Meneses, M. (Eds.). (2020). *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Akal.
- Santos, C. (2022b). Perspectivas decoloniales/Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina De Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Seymour, R. (2024). *La tierra desencantada. Reflexiones sobre ecosocialismo y barbarie*. Akal.

- Sher, B. R. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Soto, L. y Segura, A. (2023). Decolonialidad como crítica a la perspectiva ontológica de la modernidad. *Revista NuestrAmérica*, (21), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7603724>
- Torre Díaz, A. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. *Sinéctica*, (60). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-009)
- Torres, A. (2020). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, 9(1), 217-243. <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2019.244721>
- Torres, E. (2025). *La derecha vasalla: La trama invisible del poder latinoamericano*. CLACSO.
- Velasco, I. y Orrego, A. (Eds.). (2021). *Ontología política desde América*. Ediciones USTA.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Revista De Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-11. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>
- Zabala, M. y Fundora, G. (Coords.). (2022). *Interseccionalidad, Equidad y Políticas Sociales*. Ediciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Zapata Cardona, G. y Arroyave Giraldo, D. I. (2024). Escuela, maestro y territorio: una tríada virtuosa para pensar las geopedagogías. *Praxis Educativa*, 28(3), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280315>
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI.