



# **REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS**

Volumen 3, Número 2  
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2  
abril-junio 2026

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/4wrs6z75>**

**PENSAMIENTO DECOLONIAL Y SABER COMUNITARIO: HACIA LA  
REVALORIZACIÓN DE COSTUMBRES Y CONOCIMIENTOS ANCESTRALES**

**DECOLONIAL THINKING AND COMMUNITY KNOWLEDGE: TOWARDS  
REVALUATION OF ANCESTORAL CUSTOMS AND KNOWLEDGE**

**Ramiro López Quispe**

**Bolivia**

## **Pensamiento decolonial y saber comunitario: hacia la revalorización de costumbres y conocimientos ancestrales**

### **Decolonial thinking and community knowledge: towards revaluation of ancestral customs and knowledge**

Ramiro López Quispe<sup>a,\*</sup>

dramirolopezquispe@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8415-6097>

\*Autor de correspondencia: dramirolopezquispe@gmail.com, <sup>a</sup>Universidad Pedagógica, Bolivia

#### **RESUMEN**

El presente artículo académico examina la articulación entre el pensamiento decolonial y el saber comunitario como fundamento para la revalorización de las costumbres y conocimientos ancestrales en contextos educativos plurinacionales. Desde una perspectiva crítica y situada, la investigación desarrolla un análisis sobre cómo la escuela puede transformarse en un espacio de diálogo intercultural y justicia epistémica, superando las lógicas eurocéntricas que históricamente han marginado los saberes locales. El estudio, realizado en la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB), se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, sustentado en entrevistas, círculos de reflexión y observación pedagógica. Los hallazgos revelan que, aunque persisten estructuras escolares que reproducen jerarquías culturales y epistemológicas, emergen prácticas pedagógicas que reivindican la memoria colectiva, las lenguas originarias y las tradiciones comunitarias como ejes del proceso formativo. El artículo concluye que fortalecer los saberes ancestrales desde la escuela exige un currículo contextualizado, metodologías participativas y una formación docente comprometida.

**Palabras clave:** Saber comunitario, revalorización cultural, conocimientos ancestrales, educación intercultural, pedagogía descolonizadora.

## **ABSTRACT**

The present academic article examines the articulation between decolonial thinking and community knowing as a foundation for revaluing ancestral customs and knowledge in plurinational educational contexts. From a critical and situated perspective, the research develops an analysis on how school can be transformed into a space of intercultural dialogue and epistemic justice, overcoming Eurocentric logics that have historically marginalized local knowledges. The study, conducted at the Bolivian Air Force Educational Unit (UEFAB), is framed in an interpretive qualitative approach, underpinned by interviews, reflection circles and pedagogical observation. The findings reveal that, although school structures reproducing cultural and epistemological hierarchies persist, pedagogical practices emerge that claim collective memory, native languages and community traditions as axes of the formative process. The article concludes that strengthening ancestral knowledge from school demands a contextualised curriculum, participatory methodologies and committed teacher training.

**Keywords:** Community knowing, cultural revaluation, ancestral knowledge, intercultural education, decolonizing pedagogy.

Recibido: 1 abril 2026 | Aceptado: 21 abril 2026 | Publicado: 22 abril 2026

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se insertó en el horizonte de los estudios decoloniales y de la educación intercultural crítica, para investigar y transformar las dinámicas educativas que habían coadyuvado, desde siempre, a la opacidad de los saberes, las costumbres y tradiciones

de los pueblos originarios. En el marco de la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB), la investigación discurre en cómo podían las prácticas pedagógicas convertirse en herramientas de revalorización cultural, fortalecimiento identitario, la construcción de una escuela democrática, participativa y contextualizada. La educación, como práctica social y cultural, no podía vivir ajena a las realidades locales, ni a las comunidades que habían sido históricamente invisibilizadas. Por esta razón, el enfoque decolonial propuso un marco analítico y metodológico que permitió poner en cuestión los dispositivos de poder que rigieron el conocimiento escolar y poder mostrar alternativas que incorporaran, legitimaran y potenciaron los saberes comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y decolonial, orientado a analizar cómo las prácticas pedagógicas en la UEFAB contribuían a la revalorización de costumbres y tradiciones culturales y al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes, desde un enfoque que permitiera poner a la educación como una práctica social, cultural y comunitaria, que rescataba los saberes locales, la memoria histórica y las experiencias de los actores educativos como prácticas legítimas de conocimiento. Para tal efecto, la recolección de información estuvo centrada en técnicas cualitativas que favorecieron la participación de la comunidad educativa, como, por ejemplo: la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos, estudiantes y familias; así como la observación participante de las actividades escolares y comunitarias (círculos de diálogo; talleres de oralidad; ferias culturales; ceremonias); esas técnicas permitieron captar las percepciones, experiencias y significados que los actores dan a la cultura local, los contextos escolares, las interacciones entre la escuela y la familia y la familia y la comunidad. El muestreo fue hecho de manera intencionada, eligiendo a participantes con un profundo conocimiento sobre las

tradiciones culturales y la memoria colectiva de la región, de manera tal de asegurar la diversidad de voces y perspectivas. El análisis de los datos se hizo bajo un enfoque de codificación temática, identificando categorías relativas a colonialidad del saber, identidad cultural, pérdida de tradiciones, percepciones de los actores educativos, estrategias pedagógicas participativas, entre otros. La triangulación de fuentes y la retroalimentación con los actores educativos aseguraron la validez y confiabilidad del estudio, pero también debemos reconocer que los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y participación voluntaria fueron estrictamente cumplidos.

## **RESULTADOS**

### **Fundamentación epistemológica del enfoque decolonial en educación**

El enfoque decolonial en educación es una alternativa crítica a los modelos hegemónicos que han dominado en relación a las formas únicas de producir, validar y transmitir el saber. Este enfoque cuestiona las estructuras coloniales que se siguen reproduciendo en distintos contextos educativos, haciendo visible cómo las formas de conocimiento locales, lenguas originarias, prácticas culturales, formas de organización comunitaria (Quijano, 2000; Mignolo, 2010) se sustentan a partir de un currículo con una fuerte carga eurocéntrica. En el marco de la investigación dirigida en la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB), el enfoque decolonial en educación representó una de las bases fundamentales para comprender y transformar las dinámicas que han ido debilitando el vínculo entre las nuevas generaciones y las formas de conocimiento, de vida y las tradiciones, costumbres y formas de vida de las comunidades locales. Por ejemplo, se evidenció que, si bien se desarrollaban actividades cívicas escolares en torno a las efemérides nacionales y globales, por lo que atañía a las celebraciones y rituales locales y comunitarios el interés era escaso, lo que se traducía nuevamente en un currículo eurocéntrico. La forma de colonialidad del saber (Quijano, 2000)

da cuenta de que las estructuras coloniales no se extinguen con la llegada del fin del colonialismo formal, sino que se transforman en matrices de poder que siguen determinando qué cosas se consideran como conocimiento legítimo. En las prácticas de la UEFAB, esta lógica se confirmaba en la priorización de contenidos que se encontraban ajenos a la cosmovisión local y en la inexistencia de espacios formales para la transmisión oral de saberes comunitarios. En las entrevistas, el profesorado reconoció que la priorización del currículo hacia los conocimientos abstractos (occidentales) había conllevado a que los estudiantes consideraran que sus propias tradiciones ocupaban un lugar secundario u obsoleto. Este control epistémico no quedaba restringido al currículo, sino que también a las metodologías y la práctica evaluativa que priorizaban lo escrito sobre lo oral, lo individual sobre lo colectivo.

Silvia Rivera Cusicanqui (2004) resalta el rol fundamental que cumple la memoria colectiva como un eje articulador de la identidad cultural en contextos marcados por la colonialidad. Según la autora, “la memoria colectiva es una forma de resistencia que mantiene viva la identidad cultural de los pueblos a pesar de los embates de la colonialidad” (p. 115). En este sentido, la memoria no es solo un recurso simbólico, sino una práctica activa que articula luchas históricas, formas de vida comunitarias y saberes locales frente a la imposición de modelos hegemónicos que son solo repeticiones de modelos foráneos. Desde las versiones recuperadas de las narrativas orales de las tradiciones y costumbres los pueblos originarios reafirman su derecho a existir a partir de sus propias lógicas y lenguajes originarios. Esta pretensión es muy importante en los procesos educativos descolonizadores en donde la escuela debe convertirse en un lugar donde se reconozca y se valore la memoria compartida a partir de la misma identidad cultural fortalecida por el conocimiento de su realidad y que refleje su historia.

## Identidad cultural y memoria colectiva en contextos educativos

La identidad cultural y la memoria colectiva son condiciones necesarias y condicionantes para poder elaborar procesos educativos significativos y significativos. En el contexto escolar, estas dimensiones no solo logran fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado, sino que también propician el reconocimiento y la legitimación de conocimientos, costumbres y tradiciones que le dan consistencia a la vida en comunidad (Walsh, 2010). En esta línea, la escuela como espacio social y cultural, se convierte en un lugar privilegiado para volver a enraizar estas memorias, posibilitando un diálogo entre el saber ancestral y la cultura contemporánea más generando aprendizajes que van más allá de las aulas. En el marco de esta investigación, el análisis de la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB) evidenció que las prácticas culturales estaban insertas y se perfilaban como prácticas exógenas, más bien que como prácticas exógenas. Este descubrimiento subrayó la necesidad de transformar el currículo y las metodologías para que la identidad cultural y la memoria colectiva sean consideradas como un zócalo épico del proceso formativo. La identidad cultural es un proceso que no es estático, sino que es construido desde una práctica colectiva vinculada a la interacción memoria histórica/prácticas comunitarias/proyecciones de futuro.

Para el enfoque decolonial, la identidad cultural es un campo de construcción de la resistencia a las lógicas y formas de homogeneización impuestas por la colonialidad del poder (Quijano, 2000). En la UEFAB, los estudiantes construyen su identidad de forma plural bajo una doble influencia: la disciplina institucional militar y la diversidad cultural de sus familias. Esta interacción ha generado experiencias construidas de manera articulada en la intersección prácticas comunitarias/orden institucional, donde emergen prácticas comunitarias. Por ejemplo, en las ceremonias escolares, los estudiantes han integrado danzas y símbolos propios de sus comunidades, resignificando actos oficiales como espacios de expresión cultural.

La memoria histórica, basada en la oralidad y en los saberes ancestrales, es el tejido que proporciona continuidad y sentido a la identidad cultural (Walsh, 2010). En la UEFAB, se ha podido ver cómo ciertos proyectos colaborativos, como la recopilación de relatos orales junto a abuelos y líderes comunitarios, han potenciado el vínculo intergeneracional y han facilitado que los estudiantes se reconozcan como herederos de un legado histórico valioso. Estos proyectos han evidenciado que la memoria no es únicamente un archivo de lo sucedido, sino que también es un acto vivo que permite resignificar el presente y extenderlo como futuros donde el conocimiento ancestral tiene un rol relevante. Un ejemplo concreto se evidenció mediante las actividades de aula en las que se integraron cuentos y relatos sobre los rituales de agradecimiento a la Pachamama, en el ámbito de la asignatura de Ciencias Naturales. De este modo de organizar las actividades de aula se pudo llegar a la comprensión de conceptos de sostenibilidad y respeto por el medio ambiente, desde una perspectiva cultural que reafirmó su sentido de identidad y pertenencia.

El análisis de esta subcategoría evidencia que el currículo escolar no es un ente neutro, sino que refleja relaciones de poder, intereses sociales y modelos de sociedad (Apple, 1997). En este sentido, las decisiones sobre qué enseñar, cómo y en qué orden, reproducen jerarquías culturales que históricamente han privilegiado saberes eurocéntricos, marginando las epistemologías locales y los conocimientos comunitarios (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Desde un enfoque decolonial, el currículo debe concebirse como un instrumento de transformación, elaborado de manera colectiva, que reconozca y legitime las cosmovisiones, tradiciones y prácticas comunitarias presentes en la vida de los estudiantes (Torres, 2019).

La integración del conocimiento local, como la rotación de cultivos andinos y las festividades tradicionales, transformó la experiencia de aprendizaje en algo contextualizado y significativo para los estudiantes. Sin embargo, la investigación también señaló que los

programas estatales rígidos limitaban la extensión de estos cambios, especialmente en evaluaciones y secuencias curriculares formales. A pesar de estas limitaciones, la revisión del currículo contribuyó a la decolonización de la enseñanza al reconocer que los saberes comunitarios son tan válidos como los académicos, alineándose con las reflexiones de Torres (2019) y Apple (1997) sobre la necesidad de repensar los contenidos desde la perspectiva de la comunidad.

Finalmente, este enfoque se relaciona con las epistemologías del Sur, de autores como Santos (2010) que sostiene que "no hay justicia social sin justicia cognitiva". La escuela realiza la descolonización del conocimiento cuando comienza por abrir espacio a los saberes, a los que han sido silenciados y permitirles hablar otras voces para permitirles hablar, reconociendo que la pluralidad epistémica es condición necesaria para la existencia de una educación democrática, inclusiva y liberadora.

### **Pérdida y desplazamiento de costumbres y tradiciones**

En el ámbito educativo, la pérdida y el desplazamiento de costumbres y tradiciones sumado a su desplazamiento histórico son el resultado de todo un proceso de dominación y de invisibilización y de homogeneización cultural, fenómeno que tiene lugar en la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB) y que se pone de manifiesto no solamente en el conocimiento de la práctica comunitaria por parte del alumnado -en este caso del alumnado de la UEFAB-, sino también en la reducción de saberes comunitarios en su práctica docente; todo ello en la medida que no es producto de la casualidad o del azar, sino que responde a los movimientos de una estructura que ha hecho posible una situación en la que las tradiciones comunitarias van perdiendo todo su peso frente a la importancia de otros modelos culturales ajenos a la comunidad. La globalización, con un flujo continuo de información y de pautas culturales homogeneizadoras, ha aportado valores y prácticas que van haciendo invisible la

comunidad, debilitando los procesos de transmisión intergeneracional de saberes. De la misma manera, el propio sistema educativo que prima contenidos estandarizados, supone lo mismo, descontextualizados, fortalece esta dinámica, relegando a un espacio secundario incluso aquellos saberes ancestrales que son asumidos como profundos dentro de las actividades que van realizando en sus espacios curriculares, pero que no están conectados en forma de una parte de la vida cotidiana del alumnado de la UEFAB.

La predilección por una metodología tradicional que basa el aprendizaje en la memorización y en la transmisión, de forma unidireccional, del conocimiento provoca un aprendizaje pasivo y desconectado de la realidad comunitaria. Dussel (2015) sostiene que “la educación bancaria, que deposita la información sin dialogar, construye un mismo esquema colonial y reproduce una educación que no permite construir un aprendizaje situado y transformador” (p. [s/n]). A esta crítica se une Walsh (2013), quien plantea que la pedagogía decolonial tiene que ser dialógica, horizontal y participativa, “en su finalidad construir ambientes donde el alumno sea creador de conocimiento”. La falta de formación del profesorado en metodologías críticas y contextualizadas mantiene las prácticas verticales y dificulta que emerjan aprendizajes que ayuden al desarrollo de las identidades y del pensamiento crítico.

En la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana (UEFAB), estas estrategias se materializan a través de círculos de reflexión, huertos escolares, ferias comunitarias, ceremonias rituales y talleres de narración oral, generando espacios donde el alumnado trasciende la mera adquisición de contenidos académicos y desarrolla un sentido de pertenencia, orgullo por su cultura y conciencia crítica sobre su territorio. Tal como señala Chirapa (2017), la participación de familias y comunidad en estas actividades permite que la

educación se transforme en un acto colectivo de producción y transmisión de saberes, donde los estudiantes reconocen y valoran la riqueza de sus raíces culturales.

Para volver a recuperar la UEFAB, el peso de la productividad de contenidos culturales que han venido vinculados a la presión de responder a los estándares institucionales vinculados a la educación militar y a modelos pedagógicos tradicionales ha contribuido a la desvalorización de las prácticas culturales emanadas desde la comunidad y de la comunidad. A nivel de las entrevistas que hemos realizado, varios y varias docentes han señalado que, aunque no se dejan de lado lo que se hace en la práctica educativa a través de estas variedades culturales de las cuales hemos hablado, como serían ferias gastronómicas o representaciones de danzas típicas, se convierten más en eventos aislados que no en procesos pedagógicos como el proceso educativo fortaleciendo su acompañante vínculo identitario del alumnado de la UEFAB con su contexto.

A modo de ejemplo, en la UEFAB se ha podido constatar que muchos estudiantes no conocen los significados de las celebraciones como el Willkakuti o Año Nuevo Aymara y las entienden simplemente como ceremonias o días de reposo. Este vacío se traduce, en el tiempo, en la pérdida de los referentes de identidad, algo que puede atenuar el sentido de pertenencia y la cohesión de la comunidad educativa. Las consecuencias que genera el olvido cultural son graves, ya que las podemos encontrar en la vida escolar, en la comunidad. En la escuela, la falta de reconocimiento, la falta de valores para la cultura de los estudiantes se traduce en la autoestima de estos y en la ausencia de reconocimiento como sujetos históricos, lo que similarmente señala Freire (1970). El mismo autor observa que cuando los alumnos asimilan la imagen de inferioridad que les impone la cultura dominante, dejan de nombrar y resignificar el mundo con sus propios códigos, reproduciendo.

## DISCUSIÓN

La investigación llevada a cabo en la Unidad Educativa Fuerza Aérea Boliviana Tcnl. Rafael Pabón Cuevas, ha permitido realizar un camino de práctica y reflexión en un diálogo continuo con la comunidad educativa. No ha sido un recorrido académico, sino un recorrido vivido, donde las voces de los padres y las madres, de los docentes y de los estudiantes, se convirtieron en las bases de la comprensión de la realidad y de la propuesta de alternativas desde una perspectiva decolonial. Mediante cuatro momentos complementarios se pudo ver que la escuela es un lugar de tensiones, pero también de posibilidades; un lugar de la continuidad de la colonialidad, pero un lugar de construir resistencias culturales para la identidad.

## CONCLUSIONES

En síntesis, la investigación alcanzó logros importantes. Se comprobó que en la escuela se puede transformar en espacio decolonial si se abre a la dialéctica de saberes y a la participación comunitaria. Los estudiantes fortificaron su autoestima y sentido de pertenencia, los estudiantes se sintieron identificados con actividades vinculadas a su cultura, mientras que familias simples han podido encontrar en la escuela un contexto de confianza, o bien su voz y saberes eran legitimados. La memoria colectiva se tornó recurso pedagógico y la comunidad, sujeto educativo. La pedagogía decolonial, en ese sentido pone en práctica su postulación y se consolida como un camino posible hacia crear una manera de hacer educación más justa, inclusiva y transformadora.

### **Declaración de conflicto de interés**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

La contribución del autor Ramiro López Quispe se distribuye de la siguiente manera: Responsable de la metodología, conceptualización, redacción del borrador original, así como de la revisión y edición de la redacción.

### **Declaración de uso de inteligencia artificial**

En relación al uso de herramientas tecnológicas en este manuscrito, se declara lo siguiente:

El autor declara que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo.

Se manifiesta que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual.

## **REFERENCIAS**

Apple, M. W. (1997). Educación y poder. Paidós.

Chirapa, R. (2017). La participación comunitaria en la educación intercultural: Experiencias y desafíos en Bolivia. Plural Editores.

Dussel, E. (1994). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Nueva Utopía. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4\\_dussel.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf)

Dussel, E. (2005). Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Trotta.

- [https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/58.Politica\\_liberacion\\_historia\\_Vol1.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/58.Politica_liberacion_historia_Vol1.pdf)
- Dussel, E. (2013). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (2.ª ed.). Editorial Trotta.
- [https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos\\_Obras\\_Selectas/\(F\)22.1Etica\\_liberacion\\_1.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)22.1Etica_liberacion_1.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- [https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo\\_Walter\\_Desobediencia\\_epistemica\\_retorica\\_de\\_la\\_modernidad\\_logica\\_de\\_la\\_colonialidad\\_y\\_gramatica\\_de\\_la\\_descolonialidad\\_2010.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf)
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. [https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo\\_Walter\\_La\\_idea\\_de\\_America\\_Latina\\_2007.pdf](https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo_Walter_La_idea_de_America_Latina_2007.pdf)
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos para un presente en crisis*. Tinta Limón. [https://tintalimon.com.ar/public/pdf\\_978-987-3687-36-5.pdf](https://tintalimon.com.ar/public/pdf_978-987-3687-36-5.pdf)

- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.  
[https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber\\_final-de-souza-santos.pdf](https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf)
- Santos, B. de S. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ediciones Morata.  
[https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de\\_Sousa\\_SANTOS.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf)
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina*. Siglo XXI Editores.  
[https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion\\_del\\_estado\\_en\\_America\\_Latina.pdf](https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion_del_estado_en_America_Latina.pdf)
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Editorial Abya-Yala.  
[https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion\\_del\\_estado\\_en\\_America\\_Latina.pdf](https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion_del_estado_en_America_Latina.pdf)
- Santos, B. de S. (2018). *La difícil democracia: Una mirada desde la epistemología del Sur*. CLACSO.  
[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: Dilemas de la ciudadanía en un mundo globalizado*. Paidós. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1971712334795244951>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Educación intercultural en América Latina (pp. 75-96). Abya-Yala. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Walsh, C. (2017). Abyayala y la insurgencia de la vida: Pensamiento crítico y prácticas decoloniales. Ediciones Abya Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>