

De la dialéctica a la analéctica: retos pedagógicos y curriculares para el pensamiento intercultural

From Dialectics to Analectics: Pedagogical and Curricular Challenges for Intercultural Thought

Alfonso Ríos Sánchez
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2084-6906>
Contacto: alfonso.rios@usco.edu.co

RESUMEN

Este ensayo explora la transición del paradigma dialéctico hegeliano, criticado por subsumir la diferencia en una síntesis totalizadora, hacia la metodología analéctica del filósofo E. Dussel. La analéctica se propone como un marco ético-epistémico que afirma una exterioridad radical e irreductible, y reconoce la alteridad sin intentar absorberla. Desde esta perspectiva, se examinan los retos pedagógicos y curriculares para fomentar un pensamiento intercultural genuino, que supere la lógica colonial en la educación. El análisis sugiere la necesidad de descolonizar el saber, promover un diálogo horizontal de saberes y diseñar currículos flexibles que integren epistemologías marginadas. El ensayo concluye que la analéctica ofrece un camino para construir una educación crítica y liberadora, capaz de abordar la pluriversidad de voces y experiencias en un mundo globalizado.

Palabras clave: Analéctica; Dialéctica; Pensamiento intercultural; Pedagogía decolonial; Currículo; Alteridad.



ABSTRACT

This essay examines the shift from the Hegelian dialectical paradigm, criticized for subsuming difference into a totalizing synthesis, towards the analectical methodology of philosopher Enrique Dussel. Analectics is proposed as an ethical-epistemic framework that affirms a radical and irreducible exteriority, recognizing alterity without attempting to absorb it. From this perspective, the pedagogical and curricular challenges for fostering genuine intercultural thought are analyzed, aiming to overcome colonial logic in education. The analysis suggests the need to decolonize knowledge, promote horizontal dialogue among different forms of knowing, and design flexible curricula that integrate marginalized epistemologies. The essay concludes that analectics offers a path towards building a critical and liberating education, capable of addressing the pluriversality of voices and experiences in a globalized world.

Keywords: Analectics; Dialectics; Intercultural thought; Decolonial pedagogy; Curriculum; Alterity.

Introducción

Vivimos, consentimos y experimentamos la crisis terminal de un paradigma moderno eurocéntrico, universalista y colonial; de diversas formas evidenciamos una incapacidad estructural para dar cuenta de un mundo globalizado, conflictivo, en riesgo de colapso, marcado por profundas asimetrías y violencias epistémicas (Burton et al., 2011; Fuentes González, 2016). En este contexto, las categorías de análisis social como la inclusión y el diálogo de culturas, frecuentes en los discursos educativos contemporáneos, tropiezan con una realidad tozuda: la lógica de la dominación y la inclusión subordinada del otro. Es aquí donde la dialéctica hegeliana, como ontología de la totalidad, en la que lo diferente es siempre negado y superado en la síntesis

de lo mismo, revela su insuficiencia radical. Esta se convierte en la lógica filosófica que justifica la absorción del otro en el universo del sujeto colonizador. Frente a este modo de civilidad, se vuelve urgente un cambio de paradigma pedagógico y curricular que no se limite a reformas cosméticas, sino que aborde las raíces epistémicas y éticas de la exclusión.

El propósito de este ensayo es introducirnos y caracterizar la metodología analéctica del filósofo argentino-mexicano E. Dussel (Burton et al., 2011; Gandarilla, 2023), como un posible método para el pensamiento intercultural y para repensar una educación genuinamente crítica y liberadora. Esta aproximación analéctica busca visibilizar la diferencia y otorgar un espacio legítimo a la alteridad, evitando su homogenización dentro de una síntesis totalizadora, que es la tendencia inherente a la dialéctica. Nuestro argumento se estructurará mediante una estrategia abductiva. Partimos de un fenómeno sorprendente que exige explicación: la persistencia y reproducción de la exclusión, la asimetría y la negación de saberes y experiencias no eurocéntricas en los sistemas educativos contemporáneos (Fuentes González, 2016; Ríos Sánchez, 2025). La limitación de la dialéctica radica en su incapacidad para trascender el marco categorial de la modernidad/colonialidad, lo que hace necesario un nuevo enfoque que reconozca una alteridad radical inasimilable (Laó-Montes, 2017). Para ello, la analéctica emerge como una herramienta teórico-práctica que, al partir del reconocimiento de una exterioridad irreductible, posibilita la construcción de una pluriversidad de sentidos y prácticas, en contraste con la totalidad universalista impuesta por la modernidad (Kato et al., 2023). Esta perspectiva, que se fundamenta en la palabra del otro como revelación, critica la dialéctica dominante que somete lo diferente a la totalidad, proponiendo en cambio un movimiento anadialéctico que desborda el marco de la hegemonía occidental (Laó-Montes, 2017). Este camino busca, por tanto, una descolonización del pensamiento que permita superar la línea abismal que históricamente ha separado y negado a los grupos socioculturales subalternizados (Souza & Duboc, 2021). Esta aproximación reconoce la coexistencia

de múltiples diferencias culturales que no se fusionan, sino que se complementan o incluso antagonizan, demandando una escucha atenta a la polifonía de voces y saberes (Zurita & Mancheno, 2025).

Estructuralmente, este ensayo se despliega en tres momentos. Primero, se examina críticamente la razón dialéctica hegeliana y su impronta en la colonialidad del saber; segundo, se introduce y se caracteriza la propuesta analéctica de E. Dussel como una ruptura ético-epistémica; finalmente, se delinearán las implicaciones pedagógicas y curriculares de este giro analéctico para la construcción de una interculturalidad crítica y liberadora. Este recorrido implica deconstruir las categorías de modernidad y colonialidad, para vislumbrar las rupturas del proyecto civilizatorio moderno y ofrecer así directrices para edificar alternativas epistemológicas y ontológicas (Fuentes González, 2016). La modalidad argumentativa se guiará a través de premisas, que se paralelizarán con otras premisas, de tal forma que a través de la abducción se logren establecer vínculos, cualidad estructural que enfatiza el método analéctico como un camino que emerge desde la libertad del otro y avanza dialécticamente (Fallilone, 2017).

El tránsito epistémico de la analéctica: más allá de la totalidad dialéctica

La analéctica, en contraste con la dialéctica hegeliana, no concibe la superación de lo diferente en una síntesis de lo mismo, sino que afirma una exterioridad radical e irreductible, una alteridad que se posiciona por sobre la totalidad sin ser absorbida por ella (Laó-Montes, 2017). Este movimiento analéctico emerge como una crítica a la dialéctica negativa y busca una alternativa que se sustenta en la particularidad y la experiencia irreproducible. De este modo, se prioriza el reconocimiento de aquello que queda fuera del proceso dialéctico, como las experiencias y saberes de las comunidades periféricas o subalternizadas, que han sido sistemáticamente ignoradas o subsumidas por la lógica eurocéntrica. Esta perspectiva se alinea con los esfuerzos por descolonizar el saber y reconocer las prácticas

cognitivas de los pueblos históricamente oprimidos, y promueve una justicia cognitiva global (Zurita & Mancheno, 2025). Esta aproximación decolonial, que va del yo al otro, busca trascender las dicotomías occidentales y revalorizar las epistemologías del sur, fomentando un diálogo intercultural genuino que no diluya las diferencias (Zurita & Mancheno, 2025). Para Dussel, esta exterioridad se manifiesta en el clamor de justicia del otro, un llamado que interpela al sujeto y le exige una respuesta ética, revelando una realidad que trasciende cualquier marco conceptual previo y que no puede ser objetivada ni subsumida en la totalidad (Segovia, 2010). Este reconocimiento de la alteridad radical sienta las bases para una comunicología del sur, en la que la comunicación se entiende como un espacio de mutuo reconocimiento y construcción compartida de conocimiento, en lugar de una mera transmisión unilateral (Zurita & Mancheno, 2025).

Esto implica una ética de la alteridad que privilegia la escucha activa y la validación de las experiencias de aquellos que han sido históricamente silenciados. La escucha radical, una práctica central en esta epistemología decolonial, implica un acercamiento profundo y atento al otro, trascendiendo las palabras y abriéndose a la intervención de otras voces para comprender los sentidos que dan significado a sus vidas (Zurita & Mancheno, 2025). Esta forma de escucha activa y reflexiva constituye un pilar fundamental para desentrañar las estructuras de poder inherentes a la comunicación hegemónica y fomentar una interacción horizontal y equitativa (Alanazi, 2016; Carretero & Sáez-Baeza, 2014).

Es precisamente encaminado hacia esa diferenciación cuando la analéctica se distancia de la dialéctica hegeliana, ya que no busca la negación del otro para su superación en una síntesis, sino que promueve una coautoría responsiva, en la que la otredad es reconocida en su autonomía y singularidad (Landeró & Araya-Anabalón, 2020). Esta coautoría implica que el sujeto cognoscente debe aceptar al otro no solo como diferente, sino como un elemento ajeno e inesperado, cuya perspectiva no se construye necesariamente a partir de lo propio (Landeró & Araya-Anabalón, 2020).

Alineada con investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de última generación, y en ello la enacción (Betancourt, 2014; Vásquez, 2017), la analéctica sugiere que el conocimiento emerge de la interacción con el otro y con el mundo, en un proceso de cocreación en el que la realidad no es preexistente sino construida intersubjetivamente. Este enfoque rompe con la idea de un observador pasivo y objetivo, y reconoce la imbricación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, así como la naturaleza fundamentalmente relacional de la experiencia (Gallego, 2014; Landero & Araya-Anabalón, 2020). Así, el conocimiento se presenta como un acto performativo y situado, inseparable de los contextos sociohistóricos y culturales en los que se gesta (Landero & Araya-Anabalón, 2020; Zurita & Mancheno, 2025). La altersofía emerge, entonces, como una epistemología otra que se concentra en la relación sujeto-sujeto, reconociendo y visibilizando el saber del otro colonizado y subalternizado, así como sus conocimientos situados (Ocaña & López, 2019).

Estas perspectivas postulan que una investigación verdaderamente decolonial debe necesariamente abordar las preguntas que surgen de la experiencia del otro, trascendiendo las metodologías y marcos conceptuales establecidos (Fuentes González, 2016; Munévar et al., 2022). Esto implica descolonizar la comunicación desde una conexión con la sociología de las emergencias, transformando ideas imposibles en posibles y recuperando experiencias invisibilizadas (Carretero & Sáez-Baeza, 2014; Corte, 2015).

El enactivismo, como una proposición filosófica y epistemológica con bases neurocientíficas en ascenso, sostiene que la cognición y el conocimiento emergen del acoplamiento activo y la interacción recíproca entre un organismo y su contexto (Vásquez, 2017). Los individuos somos actores insertos en sistemas complejos de relaciones, en los que el aprendizaje es un proceso emergente, encarnado y situado (Smith-Harvey & Aguayo, 2024). Esta perspectiva desafía los dualismos tradicionales mente/cuerpo y sujeto/objeto, y se centra en las relaciones dinámicas, alineándose con la analéctica al

enfaticar la irreductibilidad de la alteridad y la construcción situada del sentido (Laat et al., 2020). Es en este sentido que la coautoría responsiva encuentra en la enacción un fundamento epistemológico y metodológico, al comprender el encuentro con el otro como un proceso cognitivo-afectivo en el que el conocimiento se coproduce (Landeró & Araya-Anabalón, 2020). Esta visión valida la diversidad como un activo y facilita el pensamiento intercultural a través de un compromiso encarnado que devela y cuestiona las suposiciones fijas sobre el otro (Coin, 2017). El enactivismo, por tanto, al conectar con epistemologías indígenas, proporciona un marco para fomentar formas de conocer diferentes y desafiar la pedagogía del desapego colonial (Smith-Harvey & Aguayo, 2024).

La enacción tensiona las formas regulares de la gestión del conocimiento, cuando esta responde a lógicas institucionalizadas. Esta institucionalización se supera en la formulación de condiciones para la práctica de la circularidad gnoseológica, en la que la vivencia y la reflexión se entrelazan en una espiral creativa: la aplicación de este paradigma sociocrítico, estrechamente vinculado con la perspectiva cognitiva del enactivismo, puede ser considerada como una formulación teórica contextualizada que ayuda a superar las contradicciones profundas del capitalismo cognitivo (Ríos Sánchez, 2025). Este proceso de institucionalización no se limita a la esfera académica, sino que busca permear todas las dimensiones de la vida social, reconociendo la validez de múltiples formas de conocimiento y la necesidad de un diálogo equitativo entre ellas (González, 2022). Este enfoque exige, por tanto, una descolonización del conocimiento y de las instituciones que lo producen y administran, desafiando la hegemonía de una geopolítica del saber que históricamente ha marginado otras cosmovisiones (Carretero & Sáez-Baeza, 2014). Dicha descolonización implica una revalorización de los saberes ancestrales y populares, a menudo silenciados o desacreditados por la academia hegemónica, y una apertura a las epistemologías del sur. Así, las epistemologías del sur ofrecen un marco rizomático para generar acciones encaminadas hacia un horizonte de posibilidades, movilizadas por una alusión utópica (Ríos Sánchez, 2025).

Las siguientes son premisas caracterizadas que debaten nuestra postura a fin de permitirnos realizar un ejercicio metódico analéctico:

- I. **La dialéctica como motor de cambio y desarrollo cognitivo.** Contrario a la visión de la dialéctica como un proceso que anula la diferencia, algunos autores la presentan como una metodología fundamental para el desarrollo cognitivo y el cambio. Se argumenta que la dialéctica, con su proceso de tesis, antítesis y síntesis, permite integrar dimensiones de contradicción, cambio y transformación. Es un enfoque más adecuado para el análisis de sistemas abiertos y para la adaptación a nuevos contextos (Basseches, 2015; Veraksa et al., 2022).
- II. **La necesidad de universalismo en la ética y el diálogo intercultural.** Aunque nuestra postura se opone al universalismo eurocéntrico, algunas posturas defienden la existencia de valores humanos universales como base para el entendimiento y la coexistencia pacífica entre culturas. Se sugiere que, a pesar de las diferencias culturales, hay principios éticos compartidos que son fundamentales para la interacción (Gabriel, 2020; Portera, 2008).
- III. **Críticas a la descolonización como concepto o metodología.** Si bien nuestra postura aboga por una descolonización del pensamiento, existen críticas a cómo se aborda o se entiende este concepto. Se cuestiona si las metodologías decoloniales pueden ser demasiado prescriptivas o si, en su intento de rechazar las normas eurocéntricas, corren el riesgo de establecer nuevas normatividades o generalizaciones. Por ejemplo, se argumenta que no hay espacio para ninguna forma universal o a priori de descolonizar (Souza & Duboc, 2021), y que las metodologías decoloniales pueden ser limitantes o carecer de claridad conceptual (Barnes, 2018).
- IV. **La dialéctica como herramienta para la comunicación y la revelación del otro.** En contraste con la crítica a la dialéctica

hegeliana, se pueden postular argumentos que interpretan la dialéctica de Hegel, particularmente la dialéctica del señor y el siervo, como un proceso en el que el reconocimiento del otro es fundamental para la autoconciencia. Esta interpretación sugiere que incluso en Hegel hay un reconocimiento de la interacción y la apetencia entre conciencias que origina el reconocimiento (Zurita & Mancheno, 2025).

Para llevar a cabo un ejercicio método-analéctico, el sentido no es por tanto la refutación directamente, sino permitir que interpelen nuestra propia postura, abriendo nuestro marco conceptual a una exterioridad que demanda ser reconocida. Proponemos las siguientes premisas dialógicas:

- a. **Escucha radical de la exterioridad.** Asumimos estos argumentos como la palabra del otro. En lugar de verlos como contradicciones a superar, las percibimos como realidades complejas que coexisten y que desafían una comprensión totalizante. ¿Qué verdades parciales o experiencias válidas representa cada uno?
- b. **Interpelación ética. Cada argumento nos obliga a revisar nuestras propias bases.** Si la dialéctica puede ser un motor de cambio positivo, ¿cómo se distingue esa dialéctica productiva de la dialéctica dominadora que criticamos en el currículo? Si existen valores humanos universales, ¿cómo se articulan estos con la pluriversidad de sentidos y prácticas sin caer en una imposición cultural? ¿Podría haber un universalismo que no sea colonial? Las críticas a la descolonización nos interpelan sobre la forma en que se implementa y se conceptualiza. ¿Cómo puede nuestra propuesta analéctica evitar ser prescriptiva o caer en una reinterpretación lineal de la historia? La interpretación de la dialéctica hegeliana como proceso de reconocimiento, ¿cómo se diferencia de nuestra propia noción de coautoría responsiva y ética de la alteridad?

- c. **Movimiento anadialéctico.** El ejercicio analéctico no busca eliminar la diferencia a través de una síntesis, sino desbordar el marco de la hegemonía occidental. ¿Cómo la confrontación con estos argumentos nos permite complejizar nuestra propia propuesta, no para asimilar las críticas, sino para encontrar un nuevo lugar desde el cual la exterioridad de estos argumentos pueda coexistir o transformar nuestro pensamiento, sin perder su singularidad?

Este proceso, este camino construido, invita a una reflexión profunda, en la que la coexistencia de múltiples perspectivas, incluso antagónicas, enriquece la comprensión de la realidad y abre caminos para la construcción de conocimiento más inclusivo y liberador.

Retos pedagógicos: de la cátedra monológica al diálogo de saberes intercultural

Este tránsito entre paradigmas, que posibilita un interregno, requiere de un profundo cuestionamiento de las estructuras educativas heredadas del colonialismo, que perpetúan dinámicas de dominación y exclusión (Ríos Sánchez, 2025). Esto implica una reconfiguración radical de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la estructura curricular, transitando de una pedagogía bancaria a un enfoque dialógico y participativo (Carretero & Sáez-Baeza, 2014). Esta transición se materializa en la promoción de un diálogo de saberes que reconoce y legitima múltiples formas de conocimiento, incluyendo aquellas producidas fuera de los cánones académicos hegemónicos (Fuentes González, 2016; Santos, 2019). Este diálogo no es una mera yuxtaposición de conocimientos, sino una interacción profunda que busca una justicia cognitiva global y valoriza las experiencias de comunidades históricamente oprimidas y sus maneras de significar el mundo (Zurita & Mancheno, 2025).

Es en este nuevo modo relacional en el que la enacción emerge como un proceso de construcción colectiva de la realidad y supera la

visión de un conocimiento preexistente y un sujeto pasivo al enfatizar que la cognición es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno (Smith-Harvey & Aguayo, 2024; Turpo-Gebera et al., 2020). Para lograrlo, es fundamental que las instituciones de educación se posibiliten en espacios de multidiversidad donde puedan coexistir saberes múltiples y se promueva el diálogo-aprendiente desde visiones descolonizadas (Berrocal-Montero et al., 2021; González & Aquino, 2018; Vélez & Olivencia, 2019).

Este quehacer demanda una pedagogía que fomente la escucha activa y la comprensión de perspectivas diversas, reconociendo la importancia de los saberes ancestrales y las epistemologías del sur en la construcción de un conocimiento más holístico (Zurita & Mancheno, 2025). La autonomía del docente resulta crucial en este proceso y posibilita la proyección de nuevas metodologías y didácticas que desafíen los currículos fijos y fomenten un diálogo de saberes liberador.

Es el paso de una relación pedagógica basada en la verticalidad hacia la horizontalidad. Esto implica la adopción de pedagogías que promuevan la escucha recíproca y el aprendizaje mutuo, donde la capacidad de afectarse por el otro anime proyectos vitales compartidos (Yedaide, 2016). Este quehacer exige un tránsito de una relación monológica a un diálogo de saberes, en el que se reconozca que la transformación ocurre a través del encuentro con el otro (Rosa, 2021). En este sentido, se requiere una reconfiguración de la escuela hacia un espacio donde se fomenten las voces de los estudiantes y el diálogo con diversos saberes y autores. La colectividad será entonces el lugar para la cocreación de sentidos que permita superar la fragmentación del conocimiento y promover una comprensión más integral del mundo (Berrocal-Montero et al., 2021). La escuela no será el lugar de aprendizaje, sino el lugar para la aprendiencia. Esto implica una transformación radical de las dinámicas de aula, donde el estudiante se convierte en protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, y el docente actúa como mediador que propicia situaciones de aprendizaje estimulantes y contextualizadas (Rosero & Barral, 2022).

Este quehacer pedagógico impulsa la creación de comunidades de aprendizaje poscoloniales, donde la interacción libre entre participantes permite un aprendizaje igualitario y la decolonialidad de la mente, aprovechando las experiencias para generar nuevas relaciones sin lógicas de colonialidad (Gómez, 2023).

Sin embargo, desde diversas perspectivas no todos están por la necesidad de una reconfiguración radical de las metodologías pedagógicas y curriculares en el sentido decolonial. Una línea argumental fuerte enfatiza la importancia de los marcos académicos establecidos y la universalidad del conocimiento disciplinario. Se postula que la rigurosidad inherente a los estándares académicos universales y el conocimiento disciplinario son pilares insustituibles para la educación, ofreciendo una comprensión confiable del mundo y proveyendo a los estudiantes de poderes de conocimiento esenciales que trascienden su experiencia particular (Deng, 2021; Human, Technologies and Quality of Education, 2023; Jore, 2024). Desde estos sentires, una excesiva relativización de los cánones académicos hegemónicos en favor de una diversidad de saberes podría diluir la adquisición de un conocimiento sólido y universalmente reconocido. Además, frente a la valorización de lo pluralista e impredecible de las pedagogías emergentes, se defiende así la necesidad de un currículo fuertemente estructurado y una progresión clara en el aprendizaje. La experiencia sugiere que las metodologías con orientación mínima pueden ser ineficaces para la adquisición de conocimientos complejos, y que una guía pedagógica rigurosa es esencial para asegurar que los estudiantes adquieran las bases necesarias en las disciplinas fundamentales, lo que evita resultados educativos inconsistentes (Caena & Redecker, 2019; Kirschner et al., 2006; Savin-Baden, 2020).

Adicionalmente, se han expresado preocupaciones significativas respecto a los posibles riesgos de una politización excesiva o la introducción de sesgos ideológicos en la educación que acompañaría a las pedagogías decoloniales. Existe la advertencia de que la retórica descolonizadora, en su intento de subvertir las

normas eurocéntricas, puede inadvertidamente establecer nuevas normatividades o generalizaciones, llegando incluso a ser cooptada por agendas nacionalistas y autoritarias (Zembylas, 2025). Este riesgo de reemplazar una forma de dogmatismo con otra podría limitar la libertad de pensamiento y la autonomía crítica de los estudiantes. En contraste con la propuesta de transitar de una cátedra monológica a una relación pedagógica horizontal, otro argumento recalca el valor del rol del docente como experto transmisor de la herencia cultural y el conocimiento acumulado. Estos sentires, afines al racionalismo académico, conciben el currículo como un vehículo de transmisión cultural, en el que la autoridad del docente y su profundo conocimiento disciplinar son cruciales para guiar a los estudiantes en la adquisición de un conocimiento de alta calidad epistémica (Caena & Redecker, 2019; Human, Technologies and Quality of Education, 2023). Una horizontalidad radical, desde esta perspectiva, podría minimizar la experiencia del docente y la importancia de un cuerpo de conocimiento establecido, y debilitar la integración del estudiante a la sociedad y su capacidad de contribuir con ella.

Empero, nos proponemos cinco premisas que buscan integrar estas antítesis desde una perspectiva analéctica, fomentando un pensamiento intercultural:

- I. **La defensa de la universalidad en estándares académicos y éticos** (Gabriel, 2020; Portera, 2008) no se niega de plano, sino que interpela a la analéctica a discernir cómo la aspiración a principios compartidos puede emerger desde una pluriversalidad de sentidos, en lugar de ser impuesta desde una singularidad eurocéntrica. El pensamiento intercultural, lejos de caer en un relativismo extremo, se ve desafiado a construir un entramado ético global que reconozca la validez de múltiples cosmovisiones sin subsumirlas, buscando puntos de encuentro que salvaguarden la dignidad humana y la coexistencia, precisamente a través de una escucha radical de las exterioridades que coexisten en el mundo. La profusión

de la analéctica, por tanto, reside en la capacidad de forjar acuerdos desde la alteridad, en lugar de diluirla.

- II. **La preocupación por la necesidad de un currículo altamente estructurado y el rigor metodológico en la enseñanza** (Deng, 2021; Kirschner et al., 2006) obliga al ejercicio metódico analéctico a reflexionar sobre cómo una pedagogía decolonial puede ofrecer un andamiaje robusto para la adquisición de conocimientos complejos sin reproducir la rigidez monológica. El ejercicio analéctico invita a reimaginar un currículo que, si bien desafía los cánones hegemónicos, también dote a los estudiantes de poderes de conocimiento de alta calidad epistémica (Human, Technologies and Quality of Education, 2023), no a través de la imposición, sino mediante el reconocimiento de múltiples caminos y lógicas de aprendizaje. Esto implica una reestructuración que valore tanto la transmisión de herencias culturales diversas como la cocreación de saberes, asegurando que la flexibilidad no conduzca a la fragmentación, sino a una integración dialógica de diversas epistemologías.

- III. **Las críticas sobre la politización excesiva o los sesgos ideológicos en la descolonización** (Souza & Duboc, 2021; Zembylas, 2025) no invalidan el proyecto analéctico, sino que lo obligan a una autocrítica constante y vigilante. La analéctica, al ser un método que busca desbordar la hegemonía occidental, debe ser cautelosa para no establecer nuevas formas de dogmatismo o generalizaciones prescriptivas, y para no simplificar la complejidad histórica o cultural. El pensamiento intercultural, nutrido por la analéctica, asume el compromiso ético de mantener una apertura radical a la alteridad, incluso a aquella que critica su propia praxis descolonizadora; garantizar que su lucha contra la imposición no se convierta en una nueva forma de exclusión; y preservar así la libertad de pensamiento y la autonomía crítica en su esencia más profunda.

- IV. **La interpretación de la dialéctica como un motor de cambio y desarrollo cognitivo** (Basseches, 2015; Veraksa et al., 2022), y como herramienta para la revelación del otro a través del reconocimiento en el encuentro (Zurita & Mancheno, 2025, p. 1255) interpela a la analéctica a no desechar la capacidad dinámica del pensamiento de mediar las contradicciones. Aunque la analéctica se sitúa en distancia a la totalidad hegeliana para afirmar la exterioridad, no ignora que los procesos de afirmación, negación y conciliación son parte inherente del devenir del conocimiento y de la interacción humana. Este contraste permite un ejercicio anadialéctico en el que la tensión creativa de la contradicción se utiliza para complejizar la comprensión de la alteridad, sin la necesidad de subsumir al otro en una síntesis unificadora, sino reconociendo cómo las dinámicas dialécticas pueden, paradójicamente, catalizar la emergencia y visibilización de la exterioridad en el diálogo intercultural.
- V. Finalmente, la coexistencia de estas perspectivas aparentemente antagónicas, lejos de ser una debilidad, se convierte en la fuerza de un pensamiento intercultural verdaderamente analéctico. Este ejercicio no busca una solución definitiva que anule las tensiones, sino que las integra como elementos constitutivos de una realidad compleja y pluriversal. Reconocer el valor de los estándares y la estructura junto con la urgente necesidad de descolonizar y dialogar, así como la posibilidad de un universalismo ético que emerge desde la diversidad y la potencia del movimiento dialéctico para revelar la alteridad permite que la pedagogía intercultural se construya sobre una base más rica y matizada. La analéctica, de esta manera, se consolida como un camino que, lejos de ser ingenuo o dogmático, es profundamente reflexivo, ético y capaz de abordar la multiplicidad de voces y saberes que definen el mundo contemporáneo.

Frente a estas tensiones, el ejercicio analéctico no busca una refutación directa, sino que integra estas exterioridades para enriquecer

el pensamiento intercultural. Propone discernir cómo la universalidad puede emerger desde una pluriversalidad de sentidos, reformular el currículo para que sea robusto pero no rígido, y abordar críticamente los posibles sesgos ideológicos (Calandín, 2018; Montero, 2001). Esta formulación metódica anadialéctica permite que la tensión de las contradicciones complejice la comprensión de la alteridad y forje un camino hacia una pedagogía intercultural que valore la coexistencia de múltiples perspectivas sin subsumirlas en una síntesis unificadora (Fornet-Betancourt et al., 2021; Sarmiento, 2018).

El currículo como mapa para la praxis: vinculantes de una propuesta analéctica

La institucionalidad del saber centrifuga aquello que no hace parte del pensamiento metódicamente avalado por la ciencia moderna. Frente a esta hegemonía, la propuesta analéctica aboga por un currículo que reconozca y articule una pluralidad de epistemes, incluyendo aquellas históricamente marginadas, en un marco de respeto mutuo y diálogo horizontal. Este enfoque curricular busca fomentar una conciencia crítica que empodere a los estudiantes para analizar y transformar sus realidades, y supere las relaciones asimétricas de poder y las alienaciones propias de un sistema educativo colonial (Londoño & Osorio, 2024). Dicha conciencia crítica se construye a través de un proceso colectivo de reflexión que invita a los estudiantes a reconocer el lenguaje como un vehículo de definición y localización de su propia existencia (Gómez, 2023). Por lo tanto, la pedagogía no se concibe como una mera herramienta técnica, sino como una forma de habitar las tensiones del mundo, de leerlo y transformarlo (Ríos Sánchez, 2025).

En este camino propositivo, el currículo adquiere otro sentido, de un agenciamiento de saberes institucionalizados a un marco de alternativas. Este marco alternativo puede ser concebido como un currículo praxeológico, en el que la práctica pedagógica se convierta en el eje central para articular transformaciones ontológicas en los

sujetos y aborde rezagos coloniales profundos como el sexismo, el patriarcalismo y el racismo (Martínez & Pineda, 2016). Esta concepción exige una deconstrucción de las representaciones mentales arraigadas y una reinención de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas de todos los involucrados en el proceso formativo (Iriarte-Pupo, 2020). Tal aproximación es fundamental para que el currículo se convierta en un espacio de biopraxis pedagógica decolonial, en el que la formación no solo transmita conocimientos, sino que también genere nuevos conocimientos a través de experiencias de aprendizaje orientadas en acciones transformadoras en clave decolonial (Ocaña et al., 2018). De esta manera, el currículo decolonial ha de constituirse desde la flexibilidad y contextualización, promoviendo la investigación y el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan el surgimiento de miradas críticas y diferentes perspectivas para la transformación de las memorias cotidianas (Ocaña et al., 2018).

Los siguientes estudios pueden ser significativos en este proceso de alternativizar para dialógicamente asumir lo diverso. El ejercicio metodológico en los estudios decoloniales se caracteriza por su enfoque disruptivo y constructivo, buscando activamente dismantelar la hegemonía eurocéntrica en el currículo y la pedagogía. Los siguientes estudios implementan metodologías que rechazan la subsunción de la alteridad y promueven la pluriversalidad de saberes, ejemplificando el tránsito hacia una metodología analéctica:

- a. **Reconceptualización del currículo y contenidos.** Algunos estudios se centran en la integración explícita de conocimientos y epistemologías indígenas o no occidentales como componentes centrales del currículo. Esto implica un rediseño que va más allá de la mera adición de temas y busca infundir perspectivas decoloniales en la propia estructura del saber. Por ejemplo, Masaka (2019) enfatizó dar cabida a los paradigmas de conocimiento indígena en el currículo formal, mientras que Olsson et al. (2024) proponen construir un currículo inclusivo más allá de los sistemas de conocimiento dominantes. A su vez, Molina y Méndez-Rivera

(2022) buscaron cuestionar la hegemonía cultural a través de un currículo bilingüe intercultural.

- b. **Pedagogías relacionales y participativas.** En lugar de la transmisión vertical, se adoptan pedagogías que fomentan la colaboración, el diálogo y el aprendizaje mutuo, como es el estudio de Olsson et al. (2024), quienes utilizaron un enfoque autoetnográfico colaborativo en la decolonización pedagógica y promueven una enseñanza y aprendizaje relacionales, novedad metódica. Asimismo, el modelo Heritage-based Education 5.0 de Garwe (2025) se basó en la coconstrucción del conocimiento y la pedagogía crítica para arraigar el aprendizaje en la identidad y el saber ancestral. De Costa et al. (2023) ilustraron cómo la teoría crítica en general y la pedagogía descolonizadora en particular pueden infundirse en un plan de estudios de posgrado mediante la colaboración profesional, aprovechando el conocimiento indígena y los recursos de un docente colaborador del sur global.
- c. **Análisis crítico de la posicionalidad ante el conocimiento.** Las metodologías decoloniales analizan cómo el conocimiento es producido y legitimado, y cuestionan las estructuras de poder inherentes. Estudios como el de Masaka (2019) abordan la justicia epistémica al reconocer y validar las contribuciones de pueblos indígenas de África, y desafían el predominio de paradigmas occidentales. Khoo et al. (2020) se enfocan en reorientar el currículo y la ciencia para deshacer la ciencia no hecha y desarrollar capacidades más inclusivas para la contribución epistémica, destacando la importancia de la decolonialidad en la universidad.
- d. **Enfoques contextuales y antiuniversalistas.** En otros estudios, se busca priorizar la relevancia local y se rechazan las soluciones universales prefabricadas. Olsson et al. (2024) se enfocaron en la decolonización pedagógica en contextos locales específicos y resisten la reproducción de la lógica colonial de la universalidad al

evitar mejores prácticas generalizadas. Esto se alinea con la idea de que no hay espacio para ninguna forma universal o a priori de descolonizar (Souza & Duboc, 2021), y que la decolonialidad requiere considerar las particularidades de cada contexto.

Estas investigaciones son avances significativos, como otros muchos que no hacen parte de la literatura académica, para alternativizar los dos componentes paradigmáticos, al metódicamente transitar de la estructura dialéctica hacia la analéctica. Al integrar conocimientos y epistemologías históricamente marginadas, estas propuestas no buscan subsumir la diferencia en una síntesis hegeliana, sino que afirman la exterioridad de saberes y experiencias diversas. El concepto de currículo epistemológicamente insurgente (Bailón & Lissovoy, 2018) o la decolonización del currículo entendida como una *praxis* para el compromiso crítico con la pluralidad de conocimientos, perspectivas y visiones del mundo (Heleta & Chasi, 2023) ejemplifican este posicionamiento de una única narrativa universal. En estos estudios, la fuerza de la acción pedagógica institucionalizada se manifiesta en el diseño de programas educativos que incorporan el conocimiento ancestral y las perspectivas locales como ejes centrales (Garwe, 2025) en la revisión de políticas y marcos curriculares para asegurar la justicia epistémica (Masaka, 2019), y en la implementación de proyectos de enseñanza colaborativos que desafían las jerarquías del conocimiento (Khoo et al., 2020). Al hacerlo, abren espacios para un genuino diálogo de saberes intercultural (Molina & Méndez-Rivera, 2022), lo que permite que la palabra del otro (Bailón & Lissovoy, 2018) transforme la educación, no mediante la asimilación, sino a través del reconocimiento y la validación de múltiples formas de ser y conocer en el mundo (Olsson et al., 2024).

A modo de conclusión

La persistencia y reproducción de la exclusión, la asimetría y la negación de saberes no eurocéntricos en los sistemas educativos contemporáneos

configuran un fenómeno crítico que exige no solo una explicación, sino también la construcción de alternativas viables. Frente a esta crisis del paradigma moderno-colonial, el presente ensayo ha postulado que la metodología analéctica de E. Dussel emerge como una vía crítico-epistémica alternativa. Esta ofrece un horizonte para superar la lógica dialéctica hegeliana, la cual, al subsumir lo diferente en una síntesis de lo mismo, ha históricamente justificado la absorción del otro.

El giro analéctico se sitúa más allá de la intención de totalidad, afirmando una exterioridad radical e irreductible. Desde esta alteridad que interpela éticamente, se exige una escucha activa y una respuesta no cooptada (Laó-Montes, 2017; Segovia, 2010; Zurita & Mancheno, 2025). Sin embargo, lejos de proponerse como un dogma, este ensayo ha desarrollado un ejercicio metodológico anadialéctico, que dialoga con perspectivas que defienden la universalidad de estándares académicos, la necesidad de un currículo estructurado y el valor de la transmisión experta del saber (Deng, 2021; Jore, 2024; Kirschner et al., 2006). Esta confrontación no busca la refutación simple, sino permitir que dichas exterioridades interpelen y maticen la postura analéctica, y evidencien que la descolonización del pensamiento es un proceso complejo, autorreflexivo y perpetuamente en tránsito (Souza & Duboc, 2021).

Es precisamente en este espacio de tensión revelado por la exteriorización donde el pensamiento intercultural encuentra su cimiento más firme. El tránsito necesario no es una mera yuxtaposición entre la dialéctica hegeliana –asimiladora– y la analéctica dusseliana –que afirma la alteridad–, sino un movimiento dinámico y anadialéctico. Este movimiento, al renunciar a toda totalización, fuerza una escucha radical y una coautoría responsiva, lo que permite discernir cómo los principios éticos compartidos pueden emerger genuinamente desde una pluriversalidad de sentidos.

Las implicaciones de este fundamento son concretas y transformadoras: exigen reformular el currículo para que sea

robusto en su rigor pero flexible en su arquitectura, y demandan abordar críticamente los sesgos ideológicos, evitando caer en nuevos dogmatismos. Asumir las perspectivas que interpelan la analéctica – como la dialéctica como motor de cambio cognitivo o la defensa de ciertos universalismos– no como amenazas, sino como elementos que complejizan la comprensión, es lo que forja una pedagogía intercultural auténticamente plural. Esta se construye en la coexistencia de múltiples perspectivas, sin subsumirlas, para enfrentar las asimetrías del mundo contemporáneo.

La fortaleza de un pensamiento intercultural así concebido reside en esta interpelación constante y en la integración de perspectivas diversas, lo que lo hace robusto y no dogmático. Su potencia se manifiesta en la capacidad para lo siguiente: 1) hacer emerger principios éticos compartidos desde una pluriversalidad de sentidos; 2) reformular currículos que sean a la vez rigurosos y abiertos; y 3) criticar los sesgos ideológicos sin generar nuevas totalizaciones (Gabriel, 2020; Zembylas, 2025).

Ejemplos concretos de esta praxis se encuentran en estudios decoloniales que, desde la integración de epistemologías indígenas hasta el análisis crítico de la posicionalidad del conocimiento (Bailón & Lissovoy, 2018; Heleta & Chasi, 2023; Olsson et al., 2024), materializan la fuerza institucional de la analéctica. Estos esfuerzos no solo reconfiguran currículos para desafiar jerarquías cognitivas y promover justicia epistémica (Khoo et al., 2020; Masaka, 2019), sino que también crean espacios para un diálogo genuino de saberes (Molina & Méndez-Rivera, 2022). En ellos, la palabra del otro transforma la educación mediante el reconocimiento y la validación de múltiples formas de ser y conocer, sin recurrir a la asimilación (Olsson et al., 2024). Así, el ejercicio intelectual que se propone no aspira a convencer mediante un cierre dogmático, sino a cuestionar y abrir caminos, articulando un pensamiento intercultural desde la tensión creativa y la escucha radical de todas las voces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanazi, A. (2016). A critical review of constructivist theory and the emergence of constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(16), 1-8. <https://doi.org/10.21694/2378-7031.16018>
- Alessandrini, N. (2014). Vocalidad humana, desarrollo y enacción. Un análisis interdisciplinario de cuatro formas de expresión. *Revista Europea de Estudios Artísticos*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.37334/eras.v5i1.112>
- Barnes, B. (2018). Decolonising research methodologies: opportunity and caution. *South African Journal of Psychology*, 48(3), 379-387. <https://doi.org/10.1177/0081246318798294>
- Barranquero-Carretero, A., & Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen Vivir. La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave*, 18(1), 41-82. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.1.3>
- Basseches, M. (2005). The development of dialectical thinking as an approach to integration. *Integral review*, 1 (1), 47-63. https://integral-review.org/issues/issue_1_basseches_the_development_of_dialectical_thinking.pdf
- Berrocal, S., Calvo, J., González-Herrera, A., Orozco, M., Rojas-Garbanzo, M., Vargas, S., & Vidal-Castillo, M. (2021). Una praxis agrícola, dialógica y ecosistémica. *Universidad En Diálogo Revista de Extensión*, 11(1), 215-234. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/16148>
- Burton, M., & Marío, J. (2011). Introducing Dussel: the Philosophy of Liberation and a really social psychology. *PINS. Psychology in Society*, 41(1), 20-39. <https://www.journals.ac.za/pins/article/view/7151>

- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calandín, J. G. (2018). La perspectiva intercultural. Ortega y la hermenéutica. *Daímon*, (75), 123-135. <https://doi.org/10.6018/daimon/335731>
- Clavijo, M. (2014). Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa. *Praxis & Saber*, 5(10), 93-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214006>
- Coin, F. (2017). Does enactive teaching improve inclusion of immigrant pupils? A research in Northern Italy's schools. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017706403>
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 177-200. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.690>
- De Costa, P., Ojha, L., Lee, V., & Montgomery, P. (2023). Decolonizing higher education pedagogy: Insights from critical, collaborative professionalism in practice. *Educational Philosophy and Theory*, 56(8), 784-800. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2279925>
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652-1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Fallilone, E. (2017). Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Sophía*, 1(22), 231-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.10>

- Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R., & Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos En Ciencias Sociales*, 9(1). <https://doi.org/10.15332/25006681.6919>
- Fregoso, R., & Lissovoy, N. (2018). Against coloniality: Toward an epistemically insurgent curriculum. *Policy Futures in Education*, 17(3), 355-370. <https://doi.org/10.1177/1478210318819206>
- Fuentes, J. (2016). Alternativas a la economía y al desarrollo, desde las epistemologías del Sur y algunas nuevas visiones del mundo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109). <https://doi.org/10.16925/co.v24i109.1504>
- Gabriel, I. (2020). Artificial Intelligence, Values, and Alignment. *Minds and Machines*, 30(3), 411-437. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09539-2>
- Gandarilla, J. (2023). Enrique D. Dussel, referente mundial del pensamiento crítico. *Ciencia, Tecnología y Política*, 6(11), 98-113. <https://doi.org/10.24215/26183188e098>
- García, F. (2022). Challenges to decolonize the university: Cognitive justice from the epistemologies of the South. *International Technology Science and Society Review*, 12(3), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4415>
- Garwe, E. C. (2025). Heritage-based Education 5.0: Zimbabwe's decolonial approach to higher education. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00753-7>
- González, A., & Fernández, O. (2018). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 11-27. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p11-22>

- González, A., & Villada, D. (2024). Dialogo de saberes y conciencia crítica: una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 92-113. <https://doi.org/10.36260/wyqeww02>
- Heleta, S. & Chasi, S. (2023). Curriculum Decolonization and Internationalization. *Journal of International Students*, 14(2), 45-67. <https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6383>
- Human, Technologies and Quality of Education. (2023) *Proceedings of the International Scientific Conference. University of Latvia*. <https://doi.org/10.22364/htqe.2023>
- Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-332. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- Jore, M. (2024). Postcolonial and Decolonial Perspectives on Democratic Citizenship Education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 10(3), 301-320. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5361>
- Kato, D., Galamba, A., & Pinto, B. (2023). Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 217-235. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10165-4>
- Khoo, S., Mucha, W., Pesch, C. & Wielenga, C. (2020). Epistemic (in) justice and decolonisation in higher education: experiences of a cross-site teaching project. *Acta Academica Critical Views on Society Culture and Politics*, 52(1), 54. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/sp4>

- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R.. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Laat, M., Ryberg, T., Bonderup, N., Hansen, S., & Hansen, J. (Eds.) (2020). *Networked Learning 2020 : Proceedings for the Twelfth International Conference on Networked Learning*. Institut for Kommunikation og Psykolog, Aalborg Universitet.
- Landero, C. & Araya-Anabalón, M. (2020). Coautoría responsiva y alteridad en educación intercultural. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15(2), 45-67.
- Laó-Montes, A. (2017). The philosophy of liberation and its decolonial avatars in the key of Africana. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1246959>
- Masaka, D. (2019). Attaining epistemic justice through transformation and decolonisation of education curriculum in Africa. *African Identities*, 17(3), 298-309. <https://doi.org/10.1080/14725843.2019.1681259>
- Menezes, L., & Martinez, A. (2021). De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, 26(56), 876-911. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>
- Montero, M. (2001). Ética y política en psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1>
- Munévar, D., Guevara, C., & Rodríguez, W. (2022). Sentipensar colectivamente la comunicación humana con sus procesos y sus

- saberes. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.68916>
- Nieto, Y. (2023). Reflexiones, preguntas y sentires sobre la construcción y el ejercicio de pedagogías para la transformación. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(2), 58-74. <https://doi.org/10.14483/22487085.19144>
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 15, 1-32. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.eeia>
- Ortiz, A., & Arias, M. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 24(85), 89-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113265>
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-220. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Olsson, F., Fylkesnes, S. & Yri, J. S. (2024). Decolonizing Higher Education in Norway: Critical Collaborative Autoethnographic Reflections on a University Pedagogy Course. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 10(3). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5918>
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-55. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>

- Pineda, E., & Orozco, P. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica*, 16(18), 11-25. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016.11-25>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Proaño, J., & Herdoíza, F. (2025). Epistemología descolonial: del Yo al Otro en el pensamiento comunicacional del Sur. *Arandu-UTIC*, 12(2), 1250-1265. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.988>
- Ramos, M. (2010). Jóvenes, filosofía y política. *Sophía*, 9, 121-149. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/9.2010.06/464>
- Ríos, A. (2025). *Educación para la ciudadanía mundial intercultural*. Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá. <https://doi.org/10.47395/ed.v7.3596>
- Rodríguez, M. (2023). Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: “giro decolonial” en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 399-413. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38158>
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29, 102-123. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>
- Salguero, J., & Pérez, O.. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 217-237. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>

- Sousa, B. de. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z>
- Sarmiento, C. (2018). Interculturalidad y multiculturalidad en las humanidades: entre política y ciencia. *Estudios Ibero-Americanos*, 44(2), 380-397. <https://doi.org/10.15448/1980-864x.2018.2.28532>
- Savin-Baden, M. (2020). What Are Problem-Based Pedagogies? *Journal of Problem-Based Learning*, 7(1), 3-19. <https://doi.org/10.24313/jpbl.2020.00199>
- Smith-Harvey, J. & Aguayo, C. (2024). Connecting enaction and indigenous epistemologies in technology-enhanced learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 5(1), 21-35. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v5i1.170>
- Soto-Molina, J., & Méndez, P. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: from theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 281-310. <https://doi.org/10.15332/25005421.6352>
- Turpo-Gebera, O., Mango, P., Cuadros, L., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>
- Vásquez, A. (2017). Francisco Varela: Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 52(4), 301-323. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6168375>
- Veraksa, N., Basseches, M. & Brandão, A. (2022). Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.710815>

Yedaide, M. (2016). Contributions of the critical and decolonial pedagogy for an educative-political project of the South and for the South. *Voces de la Educación*, 1(2), 102-109. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02541414>

Zembylas, M. (2025). Decolonial pathways in education: Walter Mignolo, epistemic delinking, and the risks of ethno-essentialism. *Globalisation Societies and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2459110>