

La Pedagogía Decolonial frente al sistema educativo formal: una lectura crítica de la Educación inclusiva

Decolonial Pedagogy and the Formal Education System: A Critical Reading of Inclusive Education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1832>

Ana Lucía Miranda Escobar*

El presente ensayo constituye un ejercicio analítico sobre las propuestas posibles desde la Pedagogía Decolonial y la medida en que estas son capaces de conectar con la educación formal y su modelo impulsado internacionalmente, basado en los derechos humanos, en nuestros países latinoamericanos: la educación inclusiva. En la línea de este cuestionamiento, pretendo demostrar que la pedagogía decolonial no se construye como propuesta metodológica para los sistemas oficiales, tampoco como un conjunto de ideas alternativas. Por el contrario, cuestiona de dónde viene y qué produce esa idea de lo alterno frente a lo que se considera normal o neutral a nivel del sistema occidental –presente también en la educación– que busca ser el hegemónico en este proyecto progresivo de la colonialidad.

La escuela forma parte de un engranaje social e histórico y, por tanto, no puede ser separada de otras instituciones sociales, así como sus historias y relaciones internas no pueden ser abordadas de forma descontextualizada. Berger y Luckmann (1967) describen la institución como una construcción no natural, pero que es internalizada como tal por parte de las/los individuos que la conforman. Se entiende entonces la escuela como reguladora de comportamientos y sentidos que se presentan como neutrales y universales, aunque estos sean siempre externos e incluso socializados de forma coercitiva (Bourdieu, Passeron, 1977; Urraco, Nogales, 2013). Esto, sin embargo, no implica que, como cualquier otro espacio social, en la escuela no se gesten resistencias y subjetividades analíticas y creativas (Rodríguez, 2024).

Los comportamientos esperables, el respeto a la autoridad, la obediencia, el lenguaje “correcto”, las formas de vestir, los conocimientos “válidos”,² son algunos ejemplos de aquello que la escuela incluye y promueve mientras, inevitablemente, excluye y rechaza otras formas. En

* Licenciada en Pedagogía, Master en Intervención Social y Doctora en Educación. Universidad Estatal del Milagro y la Universidad Casa Grande. Correo: amirandae2@unemi.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9354-7222>

2 Estos ejemplos pueden relacionarse con aquello que Bourdieu y Passeron (1977) llaman “arbitrario cultural”: imposiciones que representan una forma de violencia simbólica.

este escenario, aparece la educación inclusiva como una propuesta que se adapta al engranaje abriendo una ventana para ventilar un poco las injusticias, discriminaciones y violencias cada vez más evidentes a medida que, por otro lado, hemos profundizado en el reconocimiento de sus verdaderas causas gracias a teorías críticas y decoloniales provenientes, especialmente, de los países del sur global.

Por un lado, hablar de pedagogías críticas y sus autores referentes,³ implica un enfoque central en las desigualdades de clase, el cuestionamiento de la ideología dominante y su reproducción en la escuela; mientras que la pedagogía decolonial introduce raza, género y sexualidad al nivel de la clase como elementos que configuran determinadas formas de opresión, según cómo estos converjan en las experiencias de las personas y los grupos sociales. Además, cuestiona no solo la ideología y el poder sino que señala con claridad cómo esta se construye desde una mirada europea y blanca en un proyecto de colonización continua sobre los territorios históricamente conquistados (Cano, 2025). Si bien van a encontrar muchos puntos en común e incluso diálogos y relecturas entre autores de ambas corrientes,⁴ considero mejor mantener esa separación pues las pedagogías críticas responden a un cuestionamiento marxista de la desigualdad que era el dominante en las teorías críticas de los años sesenta a los noventa; sin embargo, en las últimas décadas la decolonialidad ha tomado fuerza en el debate, abriendo el cuestionamiento hacia las formas de aprender, tanto como de ser, conocer y vivir frente al poder hegemónico (Walsh, 2017).

Por su parte, la educación inclusiva es una propuesta desarrollada por organismos internacionales a partir de un enfoque de derechos humanos y que se aplica desde la política pública de los distintos países de América Latina y el Caribe, dada su adhesión a la Organización Mundial de Naciones Unidas (ONU). La inclusión abarca una serie de elementos que posibilitan la identificación de las necesidades de apoyo que requieren las personas para participar de los distintos espacios sociales.

En el contexto de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2017), reconoce la inclusión educativa como el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de las y los estudiantes.

En América Latina, la educación inclusiva cobró fuerza a partir de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en el año 1994; sin embargo, es desde el año 2010 que, a modo general, los países latinos han trabajado en acciones más concretas, como la asignación real de recursos, la capacitación docente y el establecimiento de normativas res-

3 Entre las y los autores referentes de las pedagogías críticas destacan Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. En la pedagogía decolonial, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Mignolo.

4 Véase por ejemplo el análisis decolonial de las últimas obras de Freire que Walsh (2017) realiza, aunque el autor no hubiese llegado a adoptar el término.

pecto a cupos en la educación obligatoria y gratuita (Villegas *et al.*, 2025). Para el 2020, el reporte anual *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. All means all*, evidenciaba que la mayor parte de países de la región contaba con políticas formales de inclusión, mientras que, por otro lado, la tasa de acceso y permanencia seguía siendo profundamente desigual, sobre todo entre áreas urbanas y rurales, atravesadas también por factores económicos, de género y de pertenencia a nacionalidades indígenas (UNESCO, 2020). De la misma manera, el reporte reconocía que:

La exclusión ocurre no solo a las personas con discapacidad, sino también a otras, a causa de factores como el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la religión, la migración o la situación de desplazamiento, la orientación sexual o la expresión de identidad de género, el encarcelamiento, las creencias y actitudes [...] La sociedad y la cultura determinan reglas, definen la normalidad y perciben la diferencia como una anomalía. El concepto de necesidades especiales debería ser reemplazado por el concepto de obstáculos a la participación y el aprendizaje. (UNESCO, 2020, p.10)

Este párrafo es una clara demostración de tres aspectos en referencia a la Educación inclusiva: 1) la reciente incorporación del enfoque interseccional; 2) el reconocimiento de lo “normal” como una construcción histórica-cultural-social; 3) la propuesta para un cambio tiende a ser una modificación conceptual.

Por un lado, hablar de múltiples factores que intervienen en la exclusión de una persona o grupo conecta muy bien con la interseccionalidad, una herramienta analítica desarrollada en la década de los ochenta por la estadounidense Kimberlé Crenshaw en el ámbito legal, pero que hoy en día ha sido extendida a distintos campos de la política por su utilidad para señalar la coexistencia e interacción de factores como el género y la raza en la producción de formas específicas de desigualdad y, por ende, lo que podría pensarse como necesidades específicas de inclusión (Granada, 2024). En 2025, por ejemplo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) publicó una guía para la transversalización del género y la interseccionalidad en la defensa de derechos de niños, niñas y adolescentes (2025). De la misma manera, es posible encontrar menciones al enfoque de interseccionalidad en diversos textos estatales que rigen la educación en países como Ecuador, Perú, Chile o Brasil (Espinosa *et al.*, 2025).

Desde las teorías feministas se ha insertado la interseccionalidad –aunque vaciada de su potencia política de denuncia–,⁵ incorporada por su capacidad para justificar que esos *varios factores* están siendo tomados en cuenta. Sin embargo, estos se mencionan, una vez más, de

5 Este vaciado al que hago referencia es similar a lo que desde teóricas feministas se ha señalado sobre el género como un elemento que se insertó en la política formal pero despolitizado y desconectado de la denuncia sobre un sistema estructural de opresión. Esta crítica no es nueva, puede hallarse ya en 1970 en los trabajos de Joan Scott.

forma descontextualizada y, sobre todo, como elementos que señalan la diferencia entre la situación de un individuo o grupo de otro, sin necesidad de denunciar las relaciones de opresión entre los mismos.

La autora dominicana Yuderkys Espinosa (2020), en su propuesta decolonial señala que la interseccionalidad pierde su sentido si al mencionarla el discurso oficial queda intacto, si no se cuestiona de dónde vienen las nociones hegemónicas ni por qué se siguen tomando como verdades absolutas que se aplican a la “comprensión del mundo de los de abajo señalando que allí todo se recrudece”. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los documentos educativos oficiales aseguran que atenderán situaciones de género, etnia o discapacidad, mientras por otro lado el currículo sigue siendo eurocéntrico y las nociones de normalidad no se cuestionan (Ocaña *et al.*, 2019). El factor género describe a la niña y el factor étnico complementa su descripción; sin embargo, la niña accede a una escuela que le exigirá verse, expresarse, hablar y comportarse según la norma, mientras aprende que el conocimiento válido, superior y universal es el producido por Occidente.

Por otro lado, los esfuerzos realizados desde organismos internacionales y otros no gubernamentales para el avance de la educación inclusiva, sí reconocen que la exclusión ocurre por factores estructurales tanto como socioculturales que definen lo normativo y que, por tanto, requieren también de una transformación. Sin embargo, tal como se evidencia al final del párrafo, esta se propone a nivel conceptual casi con la esperanza de que aquello implique un cambio de nociones que, eventualmente, repercuta en un cambio de prácticas, culminando en la eliminación progresiva de discriminaciones y violencias.⁶

Este mecanismo ha sido empleado de forma repetida, por ejemplo, términos como “impedidos” o “discapacitados” fueron remplazados por “personas con discapacidad” en el paso del modelo médico a un modelo social de la discapacidad tras la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). De forma similar, las Necesidades Educativas Específicas se denominan así con el anhelo de dejar atrás el estigma que por tantos años ha recogido la palabra “especiales” (Espinosa *et al.*, 2025).

En este sentido, el camino de la inclusión educativa parece labrarse principalmente desde el concepto y el discurso, tal como ocurre con la política construida de arriba hacia abajo, *top-bottom* como la denominaba Sabatier (1986), para referirse a las decisiones políticas controladas desde el poder central cuya implementación consiste en hacer cumplir las nuevas normas a través de las estructuras jerárquicas construidas para el efecto.

La continua reconceptualización representa un ejercicio de abstracción en el que puede ser sencillo desconectar una problemática de la complejidad misma de las relaciones y desigualdades sociales. Castillo *et al.* (2021) aseguran que, en la investigación sobre educación inclusiva,

6 Hablar de discriminaciones y violencias, en plural, representa una reivindicación para situar y no dejar de mencionar las diferentes formas en que estas pueden producirse, incluso cuando son ejercidas sobre una misma persona.

las y los autores “no explican sus posicionamientos epistemológicos, ni de dónde vienen sus análisis, creencias y actitudes sobre el fenómeno, lo que ha llevado a una mayor confusión sobre el tema” (p. 363). En el mismo estudio, los investigadores denuncian problemas muy concretos alrededor de la inclusión en Chile, tales como: negativas de matrícula, falta de ajustes, inclusión limitada al acceso, exigencia de diagnósticos por parte de las escuelas. Estas dificultades que se mencionan como asuntos todavía pendientes son similares a lo que ocurre en otros países y no son recientes, por el contrario, están presentes desde los inicios mismos de los programas de educación inclusiva.⁷

La abstracción a la que hago referencia es descrita por Boaventura de Sousa Santos (2009) como una producción de formas de conocimiento que separan el saber de las experiencias concretas, cuerpos y territorios. El acto de abstraer algo muy concreto de la realidad social como, por ejemplo, las necesidades educativas, implica de por sí una desconexión de las múltiples realidades, produciendo una explicación y una propuesta para su abordaje que se presentan entonces como universales, tornando invisible, minoritario o merecedor de corrección a todo lo que no se ajuste a sus categorías. Por ejemplo, las y los estudiantes que presentan necesidad de adaptaciones para el aprendizaje pasan por un proceso que inicia por una valoración del déficit, continúa con un acompañamiento centrado en la superación de este (o al menos algunos de sus síntomas) y un proceso educativo en el que cada día se busca aplicar medidas generales que se esperan sean válidas para ese problema, que es leído como individual, pero a la vez inespecífico y generalizable.⁸

Esto es posible además, porque las nociones y acciones se desarrollan bajo el amplísimo y universalizado paraguas de los derechos humanos. Estudios como los de Rodríguez *et al.* (2022) alegan que la abstracción y universalidad de la propuesta de los derechos humanos termina por reproducir patrones hegemónicos, pues están basados en las experiencias de la modernidad occidental.

De Sousa Santos (2009), por su parte, explica que la universalidad no es más que la generalización de una experiencia particular: europea, blanca, masculina y liberal. Atributos de lo que históricamente ha sido leído como “humano”, frente a lo salvaje, incivilizado, subordinado o anormal (Maldonado, 2021). Sin embargo, el enfoque de derechos humanos, desde donde parte la propuesta de la inclusión, reconoce lo negativo de esas nociones y, de ahí, su necesidad

7 En mi experiencia como docente en Ecuador, recuerdo cuando a inicios de la década de 2010 se convirtió en norma que las escuelas no pudiesen negar el cupo a estudiantes con discapacidades o diagnósticos diversos. Desde entonces, hasta ahora, las valoraciones son trámites burocráticos exigidos, las escuelas hacen lo posible por limitar sus cupos mientras las y los docentes dicen no sentirse lo suficientemente preparados para realizar las adaptaciones curriculares más adecuadas.

8 Resulta paradójico que la limitación o el déficit se entienda como un problema individual al no reconocer los factores sociales a su alrededor, mientras que, al mismo tiempo, es generalizable pues se espera que todo caso similar presente las mismas conductas y responda ante las mismas estrategias.

de reconceptualizar continuamente, pasando de *no-humano* a *víctima* o *beneficiario* todo sujeto que, como señala Anriquez (2025), permanece despojado de agencia y es negado en su rol como productor de conocimiento o su existencia como normatividad alternativa.

En la misma línea, Freire (1995) habla desde lo popular sobre una pedagogía que ponga en el centro la humanización: la capacidad de todos los seres de ser, nombrar, crear y transformar su realidad desde el lugar que ocupan. Tal horizonte no parece ser posible para la inclusión educativa que se implementa siempre desde el ajuste: las y los estudiantes deben acceder y participar de la escuela, pero ¿de qué escuela?

En Ecuador, en los últimos años, se puso en el centro del debate público y jurídico la inclusión educativa de las infancias trans. La controversia se originó a partir de la denuncia presentada por la familia de una niña trans frente a una institución educativa que se negó a reconocer su identidad de género. El caso llegó a conocimiento de la Corte Constitucional del Ecuador, la cual dispuso al Ministerio de Educación la elaboración e implementación de lineamientos para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes trans. Esta acción no se ha cumplido hasta el momento pues los liderazgos políticos han afirmado que no permitirán que, lo que ellos llaman “ideologías de adoctrinamiento”, ingresen a la educación (Cantos, 2024).

Si tomamos como referencia este caso particular, podemos ver que los derechos humanos son, sin duda –y sin negar lo expuesto antes–, un campo de resistencia y disputa al representar el marco jurídico oficial de los distintos sistemas de la región. Vemos también, una vez más, que la escuela no es un espacio neutral sino uno en el que la infancia anormal y no legítima debe ser corregida. En tanto exista un referente de lo “ideal” o “normal”, proveniente de la modernidad eurocéntrica, la educación se convertirá, bajo una lógica colonizadora, “en un dispositivo de control social que crea tensiones entre diversos actores, donde las potencialidades de los individuos se ven entorpecidas, dando paso a una lógica totalizadora, globalizada y hegemónica” (Rodríguez *et al.*, 2022, p.440). La niña trans, en su existencia misma, es concebida como un niño que debe ser corregido para ajustarse a lo que es “por naturaleza” para, entonces sí, ser capaz de aprender.

Este ajuste o corrección se presenta, bajo la mirada colonial, en términos absolutos, binarios y opuestos. Frantz Fanon (2004), en sus estudios sobre la colonización y la patologización derivada de la misma, recurría al maniqueísmo⁹ como metáfora para señalar esa construcción de los opuestos en los que no hay espacio para lo ambiguo, una mirada colonial en la que las realidades sociales –tanto como las historias de vida personales– más complejas son reducidas y pensadas sin matices ni flexibilidad en las categorías: normal/anormal, correcto/incorrecto, sano/enfermo.

Esta última oposición entre lo sano y lo enfermo es una lectura que aparece con fuerza en el mundo educativo, el de la inclusión y de las necesidades educativas; sobre todo en aquello que

9 El Maniqueísmo fue una doctrina religión que reunía elementos persas y cristianos y se fundamentaba en un dualismo radical entre el Bien (Luz) y el Mal (Oscuridad).

implica una etiqueta otorgada desde el ámbito clínico: diagnósticos, por ejemplo, de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) o Trastornos del Espectro Autista (TEA).¹⁰ Rose (2007) analiza cómo, desde finales del siglo XX, las conductas infantiles como la inquietud, la inatención o la impulsividad han pasado a ser tratadas como problemas clínicos deviniendo en una medicalización de la infancia. Por su parte, Le Breton (2012) critica la noción de la conducta como evidencia de una desviación, ignorando el sentido social del comportamiento y su reducción a un problema individual que debe ser atendido.

A pesar de que los diagnósticos clínicos referentes a estos trastornos se basan en la descripción de las conductas y su coincidencia con las descripciones de los manuales oficiales, no se trata de negar su existencia o afirmar que no requieren de un acompañamiento. Se trata de demostrar cómo se incorporan en las lógicas del proyecto colonial en términos de opuestos, de patologías que requieren corrección y de categorías que permiten clasificar a las y los estudiantes con base en etiquetas cargadas de estigma que pasan a sentirse como la definición misma de ese infante.

En este contexto, la educación inclusiva pasa a centrarse en el déficit y las limitaciones individuales (Duque *et al.*, 2020), generándose una respuesta correctiva que además es llevada a cabo en una dinámica de relaciones jerárquicas y, por tanto, mediadas por el poder. Esta estructura de dominación colonial mediante jerarquías de distintos tipos –entre las que se encuentran las epistémicas– es lo que Quijano (2000) denomina “colonialidad del poder”. En el ámbito epistémico hace referencia a quiénes producen discursos¹¹ válidos y quiénes deben supeditar su saber sobre sí mismos/as y el mundo ante los primeros. Esta jerarquía de saberes, en el caso de las necesidades educativas de distintos tipos, podría pensarse como una pirámide: en la base se encuentra el o la estudiante, seguido de su familia, el/la docente, terapeutas, psicólogos/as, médicos, neurólogos/as. Quien es capaz de explicar lo que el/la estudiante “tiene” es el profesional de más alto nivel,¹² mientras que el propio niño o niña es el menos escuchado/a en cuanto a lo que piensa, siente y prefiere para sí mismo/a.

En este sentido, podría pensarse que lo que Maldonado (2021) llama *decolonial turn* o giro decolonial, pasa también por el cuestionamiento de estas jerarquías: el cambio de la aceptación de in-

10 El TDAH y TEA representan los trastornos más diagnosticados en la infancia y durante la etapa escolar. Estudios como el de Shi *et al.* (2023) demuestran que el sobrediagnóstico es un fenómeno también mediado por situaciones de género, raza y clase por varios motivos: desde el hecho de que las conductas patológicas también son percibidas en oposición a lo que el profesional entiende como esperable para un infante, hasta el hecho de que la metodología educativa puede ser más o menos flexible y, por tanto, representar esa escuela en particular un entorno donde el niño/a puede ser más o menos funcional que en otro.

11 Digo “discursos” para acercarme a lo que cada persona elabora sobre un tema, desde el niño/a con el diagnóstico, necesidad o discapacidad hasta el profesional médico. No tengo duda de que todo es conocimiento y debe ser reivindicado como tal. Sin embargo, aún es complejo separar el saber científico del saber común, pues el conocimiento también se percibe en estos términos opuestos por la influencia de la mirada colonial.

12 Entre profesiones también hay conocimientos superiores y supeditados, el/la docente no es visto como un profesional que conoce o tiene capacidad explicativa sobre las necesidades educativas, aun cuando el aprendizaje es el objeto mismo de su profesión.

ferioridad a una posición de cuestionamiento. Una postura escéptica de la superioridad de los ideales eurocéntricos y radical sobre la falta de humanidad de las/los colonizados/as.

En este punto, cabe aclarar que la teoría decolonial no señala como colonizados/as solo a quienes vivieron el proyecto directo de la colonización, pues el argumento consiste en que este proyecto, con sus lógicas e imposiciones, se encuentra en continuo desarrollo, por tanto, son colonizados/as quienes piensan, ven, actúan, hablan, habitan cuerpos y territorios que se entienden como deficitarios y, por tanto, su humanidad es puesta en duda o percibida como incompleta, lo cual legitima prácticas de silenciamiento, control y disciplinamiento (Maldonado-Torres, 2007). En este sentido, las infancias, sobre todo las empobrecidas, racializadas, disidentes de género o estigmatizadas por su necesidad específica, devienen sujetos que requieren de prácticas de ajuste pedagógico para su normalización.

En Colombia, el modelo denominado SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) se ha constituido como una política pública que gestiona la educación para niños, niñas y adolescentes indígenas en básica, primaria y bachillerato. Los pueblos indígenas se encontraban impulsando el proyecto desde el año 2007 (Tellez *et al.*, 2024) y, aunque este año se celebra haberlo conseguido (Servindi, 2025), permanece supeditado al manejo formal desde el Ministerio de Educación. Este caso, a la par de otros similares en diversos países, demuestra que la inclusión educativa abre espacio a propuestas de educación “alternativas” en tanto se desarrollen bajo los marcos “universales y neutrales” de los derechos humanos. Sin embargo, esto implica que el Estado se encargue siempre de regular que la propuesta no se desvíe de lo normativo a nivel de la pedagogía formal convirtiéndose en lo que Walsh (2017) denomina “pedagogía de la ausencia”, aquella que convierte en inexistentes saberes, prácticas, creencias, lenguas, memorias, cuerpos que no encajan en la norma occidental una vez que esta se impone.

En este punto, dejo abierta la pregunta para el análisis ¿es entonces la propuesta que el Estado deje de regular la educación? ¿no daría paso esto a que cualquier idea se implemente en nombre de la autonomía? Es aquí donde la pedagogía decolonial también hace uno de sus aportes más importantes, pues no es lo mismo reivindicar lo históricamente invisibilizado y rechazado que dar apertura a que cualquier propuesta educativa sin fundamento científico o contraria a los derechos humanos¹³ se quiera posicionar como forma de resistencia.

Hablemos entonces de la pedagogía decolonial como punto de partida y como horizonte. Como práctica crítica y transformadora, esta no implica un rechazo absoluto de las distintas teorías y metodologías desarrolladas en el campo educativo a través de los años, sino una mirada crítica desde las realidades situadas de la región y de cada país, pueblos y grupos humanos históricamente excluidos por el proyecto colonial (Torres, 2020). En oposición a las imposiciones de lo hegemónico, una pedagogía decolonial tendría que ser construida a partir de un diálogo

13 Si bien el enfoque de derechos humanos debe ser cuestionado en su supuesta neutralidad y capacidad para ser universal, no hay que olvidar –como mencioné antes– que es también un campo desde el cual se resiste ante el avance de las violencias.

horizontal entre distintas corrientes críticas, la propia teoría decolonial y las voces y experiencias de las personas oprimidas por las relaciones de poder y dominación que ocurren en el campo educativo. Además de horizontal, un diálogo abierto y flexible, donde quepa lo ambiguo y alternativo, como propone Rodríguez (2023) para la cultura, en su libro *Del gris al arcoíris*.

La pedagogía decolonial busca señalar y proponer formas de superar las marcas coloniales presentes en la escuela, entendidas por Quiroz (2022) como “aquellas huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares” (p. 6). No es una metodología, no es una propuesta que se pretenda neutral o universal, no se limita a dinámicas participativas¹⁴ que dan voz a “los de abajo” en espacios alternativos a la educación formal. No puede ser una teoría académica producida por y para intelectuales de la educación y las ciencias sociales. Tampoco es un marco conceptual para ser incorporado en documentos oficiales que respalden las normativas.

La pedagogía decolonial debe construirse como múltiples formas de ser y saber en los espacios en los que nos educamos continuamente. Hace ya décadas, nos decía Freire: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres¹⁵ se educan en comunión, mediados/as por el mundo” (1995, p.10). Las personas se educan en comunidad en todos los espacios de los que forman parte y cuando, por el proyecto continuo de la colonialidad, se ven obligadas a aprender para ajustarse a lo hegemónico rechazando de sí mismas todo lo que existe por fuera de la norma (lengua, costumbres, creencias, ideas, actitudes, entre otros), se encuentran sometidas ante formas de pedagogía sumamente violentas. Conecto este pensamiento con la “pedagogía de la crueldad”, un concepto desarrollado por Segato¹⁶ (2013) que nos alerta sobre las siempre renovadas formas bélicas de ejercicio de la fuerza que aparecen en el avance de un sistema de opresión y acumulación. En las tesis de Segato, es una forma de pedagogía que enseña continuamente el sometimiento, justifica la violencia ante quien se sale de la norma¹⁷ y produce sujetos, no solo acrílicos, sino también indolentes ante la deshumanización.

La pedagogía decolonial, además, no es solo explicativa, también implica mantener una mirada esperanzadora sobre el potencial transformador, siempre inherente a cualquier proceso educativo (Freire, 2014). Contrario a la mirada colonial, sostenemos que el conocimiento puede y debe ser construido de una forma no fragmentada ni jerárquica. Debe ser contextualizado, di-

14 Algo que le ha sucedido, por ejemplo, a la pedagogía popular convertida en una serie de dinámicas aplicables al trabajo social y comunitario.

15 Agregó: y mujeres.

16 La antropóloga argentina Rita Segato (2018) también habla de una abstracción en el ámbito legal que se aplica en los territorios para deslegitimar prácticas contrarias a estas formas de pedagogía de la crueldad.

17 La violencia como forma de sometimiento en las relaciones de poder es explicada por Segato (2013) desde su “función expresiva”, es decir, como una forma de enseñar continuamente a quien se rebela cuál es su lugar. Esto lo analiza especialmente en el ámbito de la violencia sexual y de género.

námico, crítico y valiente en señalar lo injusto y lo violento, no como conceptos abstractos sino como producto de relaciones en las que no solo existen los oprimidos sino también los opresores y sus ideas hegemónicas sobre el mundo. En este esfuerzo, Ortiz y García (2025) proponen la espiral como símbolo del aprendizaje decolonial. Hablan de múltiples procesos que consistan en: nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear.

¿Y en el ámbito de la educación formal? Los esfuerzos pedagógicos decoloniales requieren una transformación de los contenidos centrados en la modernidad eurocéntrica, las relaciones jerárquicas, las metodologías acrílicas y las miradas de lo diferente o diverso como exigencia de ajustes. Además, un compromiso desde la labor docente¹⁸ que “adquiere un sentido ético-político fundamental, capaz de desafiar las estructuras de dominación y materializar la revolución de las pequeñas acciones decoloniales en nuestros círculos más cercanos: familia, escuela y comunidad” (Ortiz, García, 2025, p.3).

La pedagogía decolonial precisa desvincular la mirada de esos conceptos abstractos, desconectados de la realidad, propios de la epistemología colonial/moderna (Mignolo, Vázquez, 2017). Anima a “pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar y saber de otro modo [...] proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto, la educación inclusiva, lejos de romper las lógicas de la exclusión, opera como un mecanismo de reconfiguración continua dentro de los mismos márgenes de la colonialidad. Gestiona la diferencia, exalta la adaptabilidad y no cuestiona las estructuras. Se centra en el acceso y la participación, desplaza el problema a las y los estudiantes que deben ajustarse a un espacio en el que solo ciertas cosas pueden ser consideradas normales y válidas. De aceptar aquello depende finalmente el poder ser “educable”. El aprendizaje será certificado en tanto la o el estudiante sea capaz de adaptar sus conductas, cuerpo, ideas, propuestas, a lo hegemónico. Una lógica que no se rompe por más que se encuentren formas nuevas y más dulces de conceptualizar: *no especiales sino específicas, no es el estudiante quien se adapta sino la escuela*. Esa escuela puede ser cuestionadora e incluso romper son ciertas ideas conservadoras, sin embargo, no deja de ser un espacio en el que se socializa lo normativo y se disciplina la mente y el cuerpo desde la colonialidad.

Frente a ello, la pedagogía decolonial no puede reducirse a un enfoque complementario, alternativo, crítico que pudiera ser eventualmente absorbido por las políticas educativas pues

18 Quiero señalar que hay una diferencia grande entre reivindicar la figura del o la docente en su potencial transformador y, como sucede en el sistema educativo formal y burocrático, exaltar su rol con el fin de señalarlo siempre como responsable de ejecutar correctamente las políticas para que estas funcionen y, cuando esto no sucede, se le señala como falto/a de formación y capacidades.

su potencia radica en permitir una lectura lúcida de las opresiones sociales, desestabilizar las bases del orden escolar, cuestionar jerarquías epistémicas. La tarea no es incluir las diferencias sino dismantlar la escuela que las clasifica y exige su corrección. La pedagogía decolonial entonces, consiste quizá en aceptar lo avasallador del proyecto colonial y seguir construyendo desde la grieta, ese espacio que rompe el muro y no le permite nunca estar consolidado, aunque no sepamos si en realidad algún día habrá suficientes grietas para destruirlo y edificar lo nuevo (Walsh, 2017). Desde los espacios posibles sean, formales o no, desde el cuestionamiento y la capacidad de señalar lo injusto y validar lo excluido en lugar de estar continuamente empujando hacia la corrección, un esfuerzo desgastante y frustrante para quienes trabajamos en educación y que hoy, al fin, podemos reconocer que ese nunca debió ser el objetivo.

Referencias

- Berger, P.; Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Cano, S. (2025). Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire: el giro decolonial en bell hooks y Catherine Walsh. *Revista Española de Educación Comparada*, 49. <https://doi.org/10.5944/REEC.49.2026.44906>
- Cantos, P. (2024). Derecho al libre desarrollo de la personalidad: Una revisión a la sentencia sobre niñez trans de la Corte Constitucional del Ecuador. Centro de Derecho Internacional de Protección USFQ. <https://www.usfq.edu.ec/es/grupos-de-investigacion/centro-de-derecho-internacional-de-proteccion-usfq/derecho-al-libre-desarrollo-de-la-personalidad-una-revision-a-la-sentencia-sobre-ninez-trans-de-la-corte-constitucional-del-ecuador>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2025). *Guía práctica: Transversalización del enfoque de género e interseccional en el acceso a la justicia de mujeres, niñas y adolescentes*. CIDH-Organización de Estados Americanos (OEA). https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2025/Guia_acceso%20justicia_genero_ESP.pdf
- Duque, E.; Gairal, R.; Molina, S.; Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00439/full>
- Espinosa, I. M.; Paredes, A. M. G.; Forteza, D. F. (2025). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>

- Espinosa, Y. (2020). Interseccionalidad y feminismo descolonial. *Volviendo sobre el tema. Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/interseccionalidad-y-feminismo-descolonial-volviendo-sobre-el-tema/>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Grove Press.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Granada-Angulo, L. G. (2024). La interseccionalidad: Base analítica para un estudio de género, raza, clase y educación doctoral en Colombia. *Revista De Ciências Humanas*, 2(24). <https://doi.org/10.47328/revcch.v2i24.19239>
- Le Breton, D. (2012). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Maldonado-Torres, N. (2021). *On the coloniality of human rights*. In *The pluriverse of human rights: The diversity of struggles for dignity*. Routledge.
- Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>
- Ocaña, A.; Arias, M.; Pedrozo Conedo, Z. (2025). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Ensayos Pedagógicos*, 14. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas-ONU. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=269&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- Ortiz, C.; 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), 317-335. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófico-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(8), e210112. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112022>

- Rodríguez-Balcázar, S. C.; Pastor, G.; Pérez, L.; Espino, L. (2022). Educación y Derechos Humanos: Enfoques desde una perspectiva crítica latinoamericana. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 438-449. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980145>
- Rodríguez, C. (2023). *Del gris al arcoíris: Esencia del método para conocer otras culturas y realidades*. Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez-Galdames, J. T. (2025). Foucault y la educación: la formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (39). <https://doi.org/10.21555/rpp.3291>
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21–48. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846>
- Servindi (2025, 7 de mayo). *La educación indígena ya es una realidad en Colombia*. Servindi. <https://www.servindi.org/seccion-pueblos-indigenas-actualidad-noticias/07/05/2025/la-educacion-indigena-ya-es-una-realidad-en>
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la Colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Shi, Y.; Hunter Guevara, L. R.; Dykhoff, H. J.; Sangaralingham, L. R.; Phelan, S.; Zaccariello, M. J.; Warner, D. O. (2021). Racial Disparities in Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a US National Birth Cohort. *JAMA Network Open*, 4(3), e210321. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.0321>
- Téllez-Navarro, R. F.; Blanco-Blanco, J.; Merchán-Lopez, C. T. (2024). Educación indígena en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347-371. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>
- Torres, A. (2020). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, 9(1), 217. <https://doi.org/243.10.51359/2179-7501.2019.244721>
- Urraco-Solanilla, M.; Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 153-167.
- Villegas Álvarez, A. M.; Farfán Martínez, J. M.; Rivera Ynoñan, J. L.; Ruiz Villavicencio, G. E. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXV (46), 39-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alter-nativas.*