

COLONIALIDAD Y EDUCACIÓN: CONSTRUYENDO UN SUJETO DE RESISTENCIA EN COLOMBIA

Julieth Fernanda Martínez Silva

juliethmartinez454@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9278-4264>

Doctorando en Education

Instituto Pedagógico Rural

“Gervasio Rubio” (IPRGR)

Andrea Elizabeth Pantoja Benavides

andraelizabe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6546-0317>

Doctorando en Education

Instituto Pedagógico Rural

“Gervasio Rubio” (IPRGR)

Recibido: 02/07/2025

Aprobado: 23/09/2025

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la intersección entre la teoría de la decolonialidad del poder de Quijano y las ideas de transformación social de Mariátegui, con el fin de visibilizar la resistencia cultural que históricamente ha estado presente en el ámbito educativo colombiano. A través de un método dialéctico, se exploran las tensiones entre el modelo educativo dominante y las alternativas culturales que surgen de los pueblos originarios, destacando las limitaciones impuestas por una hegemonía epistémica que prioriza el pensamiento eurocéntrico. En el contexto colombiano, esta hegemonía ha configurado un sistema educativo que promueve un “proyecto civilizatorio moderno” que favorece una visión unidimensional del conocimiento. El análisis se centra en cómo las estructuras educativas, al dar primacía al eurocentrismo, no solo restringen el acceso y la valoración de otras formas de conocimiento, sino que también obstaculizan la formación de un sujeto de resistencia crítico y consciente de su herencia cultural. La teoría de la decolonialidad de Quijano permite entender cómo el poder colonial se manifiesta en las políticas educativas actuales, mientras que las propuestas de Mariátegui ofrecen un enfoque transformador, donde la educación se concibe como un espacio para la emancipación y la construcción de una identidad cultural autónoma. En este sentido, el artículo invita a repensar la educación colombiana como un espacio potencial para el diálogo de saberes, en el

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

que las tradiciones ancestrales no solo tengan cabida, sino que también sean reconocidas y valorizadas como componentes esenciales en la formación de ciudadanos críticos. De este modo, se busca abrir paso a una pedagogía que fomente la resistencia cultural y contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

Palabras claves: colonialidad, decolonialidad, educación, sujeto, resistencia y transformación.

COLONIALITY AND EDUCATION: BUILDING A SUBJECT OF RESISTANCE IN COLOMBIA

ABSTRACT

This article aims to analyze the intersection between Quijano's theory of decoloniality of power and Mariátegui's ideas of social transformation, in order to make visible the cultural resistance that has historically been present in the Colombian educational field. Through a dialectical method, the tensions between the dominant educational model and the cultural alternatives that arise from indigenous peoples are explored, highlighting the limitations imposed by an epistemic hegemony that prioritizes Eurocentric thought. In the Colombian context, this hegemony has configured an educational system that promotes a "modern civilizational project" that favors a unidimensional vision of knowledge. The analysis focuses on how educational structures, by giving primacy to Eurocentrism, not only restrict access to and appreciation of other forms of knowledge, but also hinder the formation of a critical subject of resistance aware of their cultural heritage. Quijano's theory of decoloniality allows us to understand how colonial power is manifested in current educational policies, while Mariátegui's proposals offer a transformative approach, where education is conceived as a space for emancipation and the construction of an identity. autonomous culture. In this sense, the article invites us to rethink Colombian education as a potential space for the dialogue of knowledge, in which ancestral traditions not only have a place, but are also recognized and valued as essential components in the formation of critical citizens. In this way, we seek to make way for a pedagogy that fosters cultural resistance and contributes to the construction of a more equitable and plural society.

Keywords: coloniality, decoloniality, education, subject, resistance and transformation.

Este artículo propone un análisis sobre la influencia de la teoría de la decolonialidad del poder de Quijano y las ideas de transformación social de Mariátegui, en la construcción de un sujeto de resistencia en el ámbito educativo colombiano. La importancia de este enfoque radica en la persistencia de una hegemonía epistémica en el sistema educativo, que ha mantenido estructuras de poder que dejan de lado los saberes ancestrales y las identidades culturales de los pueblos originarios. Para ambos autores, la educación, en lugar de ser un medio de inclusión y diversidad cultural, ha sido instrumentalizada para reproducir una lógica eurocéntrica que ignora las cosmovisiones autóctonas como las comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia. En esta línea, Quijano y Mariátegui brindan un marco teórico crítico que cuestiona las consecuencias de un sistema educativo colonizado, el cual opera en detrimento de la diversidad cultural y del potencial de los estudiantes para reconocerse en su propio contexto cultural y resistir las estructuras.

La teoría de la colonialidad del poder, según Quijano (2014) sostiene que la dominación colonial no sólo tiene implicaciones políticas y económicas, sino que penetra en la subjetividad de las personas y en la construcción de los sistemas de conocimiento, reproduciéndose en las instituciones educativas. Esta colonialidad, entendida como el control del saber y de la cultura, se manifiesta en las prácticas pedagógicas y en un currículo centrado en una visión eurocéntrica que niega el valor de las perspectivas no occidentales. En el sistema educativo colombiano, esta

situación ha contribuido a consolidar una narrativa única, en la que el conocimiento eurocéntrico se erige como estándar, fomentando una lógica de exclusión que no brinda tanta importancia a la integración de otros saberes y perspectivas.

Este proceso de exclusión no solo limita el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también inhibe a los pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia de reconocerse plenamente en el sistema educativo, afectando su capacidad para actuar como agentes de resistencia cultural y social. La contribución de Mariátegui en este análisis enfatiza la necesidad de una transformación profunda en el ámbito educativo para contrarrestar el impacto del "proyecto civilizatorio moderno", que utiliza la educación como herramienta para formar sujetos alineados con los intereses de una clase dominante y una ideología colonial. Mariátegui enfatiza que el cambio real en la educación y en la sociedad sólo es posible mediante el reconocimiento y la revalorización de los saberes y las culturas propias de América Latina.

En el contexto colombiano, dicha revalorización implicaría esfuerzos concretos para integrar los conocimientos ancestrales en el currículo, así como la creación de espacios educativos donde los pueblos indígenas y afrodescendientes puedan expresarse libremente y fortalecer sus identidades culturales. A partir de la fusión de las ideas de Quijano y Mariátegui, el artículo ofrece una crítica a las formas en que el sistema educativo ha contribuido a la invisibilización de las culturas

originarias y plantea una propuesta para generar un sujeto de resistencia capaz de desafiar las estructuras de dominación epistémica desde su propio arraigo cultural.

En suma, explora cómo, bajo la influencia de la colonialidad del poder, el sistema educativo colombiano ha sostenido un proyecto modernizador que hegemoniza el conocimiento y subordina las culturas locales, erosionando así el sentido de pertenencia cultural entre las comunidades indígenas y afrodescendientes. Este proceso de marginación es particularmente preocupante porque niega a los estudiantes la oportunidad de conocer y valorar sus orígenes y tradiciones, lo cual, en última instancia, limita su capacidad para convertirse en agentes de cambio. Con una educación que valore la diversidad cultural, no solo se impulsa un conocimiento más inclusivo, sino que también se promueve la transformación social que Mariátegui anticipaba: una en la que el sujeto de resistencia, fortalecido en su identidad y saberes, emerja como un agente.

Un punto de análisis que se puede dar en el marco de la colonialidad en la educación es interrogarse cómo las estructuras educativas históricamente han perpetuado un “proyecto civilizatorio moderno” que, en lugar de progresar, impuso un sistema y una narrativa en donde a través del eurocentrismo educativo, se excluyeron los saberes y dejaron de ser sometidos a pretextos científicos; Es preciso decir, que para pensar un nuevo mundo posible, sin la hegemonía epistémica, se debe hacer desde el margen dado a que se ha producido, en términos epistémicos una relación de dominación, sumisión respecto a la relación

“yo” y el “otro” (puede ser la relación hombre-hombre u hombre-naturaleza). Sin embargo, muchos actores de la historia, como los indígenas, han mantenido milenariamente una noción entre el hombre y la naturaleza diferente a la que impuso occidente.

El “yo” de Occidente se construyó, en términos filosóficos, en la mismidad implicando la negación del otro (femenino, negro, indio), no se aceptó así se hubiese estado atravesado por ello. La otredad se asumió como el no ser. Por tanto, la tendencia de construcción de pensamiento y sociedad está sustentada en el “yo”. De ahí, se puede decir que los pueblos de América Latina se construyeron queriendo ser ellos mismos siendo otros (colonos) a sabiendas, que ese otro lo había negado. Así, se puede afirmar que toda la conquista se realizó por la ruta que obedece a la negación de la “otredad” o negación del “otro” incluso imponiendo estructura social, política y educativa entre otras.

Todo ello, se realizó en términos de la razón “proyecto civilizatorio moderno” que giraba “supuestamente” en torno a la primacía de la razón, del logos, de la secularización, el progreso y el sujeto, pero, las usuales prácticas contradecían todo ese “proyecto moderno” pues las formas en las que se expresó la colonialidad, en las diferentes esferas: la educación, la cultura, el saber, el poder, la naturaleza, la sociedad, el sujeto, la economía, etc. fueron irracionales, violentas y de negación. en tanto que reflejaban las tensiones inherentes a la propia idea de progreso.

— Aunque la modernidad promovió ideales como la razón, la libertad y la igualdad, en —

la práctica, muchos de estos principios fueron violados o limitados. En la parte educativa Galeano (2004) afirma,

América Latina no es más que una región proveedora de materias primas; no se le permite pensar ni enseñar, solo proveer. Nuestra educación, tal como fue diseñada, debe perpetuar esta dependencia, ya que formar ciudadanos conscientes de su realidad sería una amenaza al sistema establecido. (p. 270).

En ese sentido, los pueblos de América estarían situados en una posición subordinada que no pretende fomentar el pensamiento crítico o la autonomía si no un sistema educativo que no incentiva la conciencia social ni el cuestionamiento del orden establecido. Esto se traduce en una educación que no prepara a los ciudadanos activos para analizar su realidad ni para desafiar las condiciones de dependencia económica y cultural en las que viven, dado a que si se forman ciudadanos conscientes y críticos sería una amenaza para el sistema que sostiene esta dependencia. En este sentido, la educación se convierte en una herramienta de control y reproducción de un sistema económico y político que favorece los intereses de potencias extranjeras, en detrimento del desarrollo autónomo y crítico de América Latina. En lugar de promover la emancipación y el análisis crítico, se convierte en un sistema limitado que no permite a los pueblos comprender plenamente la dinámica de saqueo a la que han sido sometidos durante siglos.

De esa manera, la falta de acceso al conocimiento y la educación de calidad son elementos clave que mantienen a América Latina en una posición de

subordinación y dependencia. Así, se pretende que la educación configure sujetos para que transformen su entorno pues si realmente se resaltan las injusticias y desigualdades del sistema económico el pueblo sería capaz de desafiar y transformar la estructura de poder establecida. La escasez y el elevado costo del conocimiento se vuelven, entonces, un mecanismo para perpetuar la ignorancia y, con ello, la sumisión de los pueblos latinoamericanos. Al mantener la educación como un privilegio y no como un derecho accesible y liberador, el sistema asegura que las élites mantengan el control.

En lo que concierne al sistema económico y su relación con la educación Galeano (2004), plantea que “no se ha dado paso a una educación que permita ver la verdad del saqueo y la explotación pues de ser así desmantelaría el statu quo, por eso el conocimiento aquí se ha vuelto tan raro y caro” (p.103). Es decir, no todos los ciudadanos han tenido acceso a la educación dado que la historia muestra que solo podían acceder las clases pudientes de Colombia y la parte eclesiástica, de hecho ni a las mujeres se les había permitido lo que da entender que la ignorancia no es una consecuencia accidental, sino una herramienta estratégica que garantiza la continuidad de un modelo económico basado en la explotación de los recursos de la región en beneficio de poderes externos.

En lo que atañe a las relaciones culturales, cabe enunciar que en todas las sociedades donde hubo colonización implicó la destrucción de la estructura social —de la población colonizada. Es así, como dichas sociedades fueron despojadas de —

sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión hasta ser reducidas a denominación de gentes rurales e iletradas. Aquí es clave cuestionarse ¿qué pasó con las poblaciones que fueron colonizadas? Aquellas poblaciones, enuncia Quijano, se les impuso una hegemonía del mundo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimiento pero ¿cómo se impuso la hegemonía epistémica? Se puede decir que por medio de la naturalización en las instituciones, las categorías que ordenan las relaciones de poder impuestas por los vencedores/dominadores que asumieron a Europa como el centro.

Quijano (2014) afirma:

El eurocentrismo ha llevado, a virtualmente todo el mundo, a admitir que en una totalidad el todo tiene absoluta primacía determinante sobre todas y cada una de las partes, y que por lo tanto hay una y sólo una lógica que gobierna el comportamiento del todo y de todas y de cada una de las partes. Las posibles variantes en el movimiento de cada parte son secundarias, sin efecto sobre el todo, y reconocidas como *particularidades* de una regla o lógica general del todo al que pertenecen (p. 296).

Pero, cabe cuestionarse si ¿lo citado funciona de ese modo en la experiencia? Quijano plantea que en la experiencia histórico-social, entendida como un campo de relaciones estructurado por la articulación heterogénea y discontinua de diversos ámbitos de existencia social, cada uno de ellos a su vez estructurado con elementos históricamente heterogéneos, discontinuos en el tiempo y conflictivos (Quijano, 2014) implica un cambio histórico-social, es decir, que significaría no la negación de la episteme de Europa; pero sí su hegemonía

epistémica con la que se pretende dar respuesta a todos los problemas sean: sociales, naturales culturales. Etc.

En palabras de Quijano (2014),

El concepto de totalidad histórico-social o el término filosófico-social se refiere a el término que cumple la función del intenso proceso de renovación del debate filosófico: no se trata sólo de una prolongación del viejo debate sobre las viejas cuestiones de la metafísica eurocéntrica, sino de las cuestiones levantadas en el debate histórico-social de los últimos doscientos años, y en particular en la segunda mitad del siglo XX. (p. 298).

El reconocimiento de este rasgo es importante para nosotros, no solo y no tanto porque indica la influencia de las Ciencias Sociales sobre la Filosofía, sino ante todo porque este debate es vital para la elaboración de una racionalidad alternativa a la eurocéntrica y para la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico-social. Dicha racionalidad alternativa permite que se desnaturalice el control eurocéntrico de los territorios que se ha mantenido como patrón universal. La invitación que hace Quijano es que hoy se debe luchar contra el eje articulador del patrón universal del eurocentrismo. Ello implicaría re-pensar vías específicas para la emancipación; tanto para las gentes individualmente como para la sociedad.

El movimiento indígena en sus prácticas cotidianas, sociales, educativas y políticas ha desencadenado de una manera particular acciones opuestas a los actuales regímenes “democráticos” se ha organizado como modos nuevos. A su

vez, tienen diferentes líneas de reflexión en lo relacionado a las formas de trabajo y de la autoridad colectiva con miras a otras formas de existencia social. Es de esa forma, como la elaboración crítica que realiza Mariátegui a la concepción reduccionista del capitalismo respecto a la construcción del sujeto que consiste principalmente en que el capitalismo con su pretensión liberal, de la que estamos inmersos hoy, ha reducido al sujeto a una concepción de individualidad en todos los ámbitos torna su vitalidad más relevante cuando devela o esclarece la mirada histórico-social, de las comunidades indígenas del Perú como sujetos de construcción social.

A pesar, de que la hegemonía epistémica colonial, se hubiese impuesto de una manera bárbara no logró socavar las prácticas culturales (comunismo y colectivismo) de los indígenas. Debido a que, son aquellas prácticas culturales las que resignifican la construcción del sujeto. Es decir, son los elementos particulares realizados en la vida diaria, de un modo íntegro, lo que constituye al sujeto integral: la cosmovisión, la concepción de trabajo, de propiedad, lo político, lo educativo y el arte, Etc. La cosmovisión indígena respecto a la tierra es que es la madre común; el sol no es de nadie y el planeta tampoco. El trabajo se concibe como el bien común. El indio, a pesar de cien años de régimen republicano, no se ha hecho individualista (Mariátegui, 1976). El comunismo sigue siendo su defensa. Como afirma Castro (como se citó en Mariátegui, 1976) la costumbre ha quedado reducida

a mingas para hacer gratuitamente un trabajo de la cual participan mujeres, hombres y niños.

El trabajo en relación con la tierra, contraría a la disposición de los gamonales concebida en términos de utilidad en donde las prácticas económicas estaban relacionadas con la minería; y que en consecuencia, se estableció un régimen de brutal explotación: La codicia de los metales preciosos, orientó a la actividad económica española hacia la explotación de las minas, que, bajo los incas, habían sido trabajadas en muy modesta escala, en razón de no tener el oro y la plata sino aplicaciones ornamentales. Es evidente ahí, la disociación de lo económico y espiritual; el objetivo de la impuesta sociedad es reducir la vida diaria a la producción del dinero dejando de lado o mejor dicho pretendiendo borrar el sentido del socialismo de los incas en las diversas prácticas de la vida diaria, por ejemplo la educación no se remite a la escolaridad pues la escuela laica aparece en la historia, afirma Mariátegui (1976) como un producto natural del liberalismo y del capitalismo que tienen por objeto la formación de una humanidad laboriosa, mediocre y ovejuna en contraste a lo que debería significar la educación liberadora o que transforma.

Desde el punto de vista de Freire (1970) quien plantea que:

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más,

hueca, mitificante. Ex praxis, que implica la acción y la recepción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p. 60).

Esto es, que la liberación auténtica es un proceso de humanización donde los individuos no son simples recipientes de conocimiento o ideologías impuestas, sino agentes activos que deben reflexionar y actuar críticamente para transformar su realidad. La visión de Freire sugiere que la educación debe ser un proceso emancipador y crítico, más que un sistema que mantiene a los educandos en una estructura que perpetúa la opresión cultural y epistémica. La praxis a la que se refiere Freire (1970), que implica la reflexión y la acción, resuena con las propuestas de decolonialidad y transformación social defendidas por Quijano y Mariátegui en el contexto colombiano. Estos autores sostienen que la educación debe reconocer y valorar las tradiciones y conocimientos de los pueblos originarios como una forma de resistencia cultural frente a la hegemonía eurocéntrica. Al igual que Freire, proponen una educación que no solo sea informativa, sino transformadora, permitiendo a los estudiantes desarrollar una identidad crítica y culturalmente consciente.

Este enfoque busca contrarrestar el "proyecto civilizatorio moderno" que homogeneiza y desvaloriza otras formas de saber, y promueve, en cambio, un modelo de educación que pueda empoderar a los estudiantes para que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y plural. Como lo enuncia Ausubel (2000), "el aprendizaje significativo ocurre cuando un sujeto adquiere

nueva información y la relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con lo que ya sabe. Esta relación es lo que le permite entender y el conocimiento de manera coherente" (p. 34). Este tipo de aprendizaje permite una comprensión profunda y duradera, ya que el estudiante no solo memoriza datos, sino que los organiza y los entiende en un contexto más amplio y coherente. Además, fortalece la diversidad en el aula como lo afirma Cárdenas (2015) "se basa en las diferencias que existen entre los individuos que conforman una sociedad, en donde esas diferencias son vistas como algo positivo y enriquecedor, que favorece la evolución de la cultura y de las sociedades" (p.8).

Aquí, la diversidad es tomada en cuenta como un elemento fundamental en la sociedad, en tanto que las diferencias no se perciben como una barrera, sino como una oportunidad de retroalimentación que conlleva al crecimiento colectivo. Pues cada individuo contribuye a nuevos conocimientos desde su visión particular, lo que permite una evolución cultural más dinámica e inclusiva. En ese sentido se puede decir que, al valorar y respetar las diferencias, se fomenta una sociedad más equitativa, abierta y con mayores oportunidades de desarrollo para todos.

El arte, desde la perspectiva del peruano, tiene un contenido humano debido a que es donde se expresa la sensibilidad más profunda del ser humano que no se circunscribe a lo comercial y tiene un proyecto social que surge desde la cotidianidad. El desarrollo artístico es comunal, colectivo pues a pesar de la

imposición nunca dejaron de hacer sus ritos Mariátegui (1976) “El “animismo” indígena poblaba el territorio del Tawantinsuyo de genios o dioses locales, cuyo culto ofrecía a la evangelización cristiana una resistencia mucho mayor que el culto incaico del Sol o del dios Kon” (p.265). Por lo anterior, se puede afirmar que el estudio de la construcción del sujeto, en el pensamiento de Mariátegui, es respecto a la concepción del bien colectivo, del bienestar común que obliga a cambios en la práctica social, lo que llega a generar cambio de la estructura y superestructura capitalista. Otra práctica de la comunidad indígena, de suma importancia:

Según Quijano (2014),

Es la lucha contra la servidumbre y el abuso de la hacienda, mina y el Estado, se ha convertido en sede exclusiva de la democracia política bajo el Estado oligárquico porque todos los miembros adultos, varones, mujeres desde los catorce años tienen derecho a participar en el debate y en las decisiones colectivas (p. 658).

De ese modo, se sigue develando que el eurocentrismo colonial, en la concepción liberal se reduce el mecanismo de participación ciudadana, al voto. Pero éste, no se ejerce de manera unidireccional; debido a que en la concepción indígena la elección es comunitaria, en asamblea. La acción ciudadana no se ejerce de un modo individual sino colectivo. Lo expuesto anteriormente, hace notar que el poder liberal se ha reproducido de una manera negativa; se ha legitimado por la fuerza generadora de violencia, de dominación. Mientras que la concepción reproducida en las prácticas indígenas no se legitima en la fuerza sino en un valor

generadora de armonía, de placer; aunque no con exclusividad porque las comunidades afros, entre otras poblaciones, también desarrollan en sus prácticas diarias y estilos de vida organizativa resistencia, en el sentido positivo (de reproducción de prácticas culturales, políticas, sociales) más que oposición que no se ajustan al modelo unidireccional o a la episteme hegemónica eurocéntrica. Por lo tanto, la sociedad se va conduciendo en formas de emancipación.

Se constituye una resistencia comunitaria referida a lo colectivo implicando que las prácticas cotidianas obedecen a un plan de vida organizativa; se da prioridad a prácticas autóctonas, propias que constituyen su visión de mundo, alternativo del buen vivir. Esto, hace parte de una construcción de utopía; de desear que es posible por medio de las prácticas una sociedad -otra. Salgado afirma (2010), “La construcción de utopía integra así la memoria histórica y cultural de pueblos y comunidades que se negaron a desaparecer en el ejercicio de la hegemonía” (p.5). Así, los sujetos de transformación social deben situarse en su lugar histórico-social para pensarse la realidad de su contexto y buscar soluciones en todos los ámbitos sean: naturales, sociales, culturales, políticos, educativos. Sin negar el conocimiento epistémico, no hegemónico, del otro.

En ese sentido, para el desarrollo de este artículo se apoya en el método dialéctico dado que permite analizar las tensiones inherentes entre el modelo educativo hegemónico en Colombia, que responde a un paradigma eurocéntrico, y las propuestas culturales alternativas emergentes de los pueblos originarios. Este

enfoque permite descomponer y examinar las contradicciones entre dos fuerzas opuestas: por un lado, el "proyecto civilizatorio moderno" que tiende a imponer una visión unidimensional del conocimiento, y por otro, la resistencia cultural que busca recuperar y valorizar los saberes ancestrales como elementos esenciales en la construcción de una identidad autónoma y crítica.

En este marco, el método dialéctico parte de una tesis representada por el sistema educativo tradicional, que es analizado como un mecanismo de perpetuación del poder colonial, el cual fomenta un conocimiento homogéneo y unívoco. Esto se evalúa a la luz de la teoría de la decolonialidad de Aníbal Quijano, quien sostiene que el poder colonial se perpetúa mediante prácticas educativas que invisibilizan otras formas de conocimiento y legitiman la hegemonía epistémica del pensamiento europeo. A esta tesis se contrapone una antítesis: las propuestas de Mariátegui, quien considera la educación no como una mera transmisión de conocimientos, sino como una herramienta de transformación social y emancipación. Mariátegui aboga por una pedagogía crítica que permita a los sujetos reconocerse en su herencia cultural, promoviendo así una educación que valore las identidades locales y permita un desarrollo genuinamente autónomo.

Esta antítesis señala las limitaciones del sistema educativo dominante y plantea una alternativa que reconoce el valor de los conocimientos ancestrales en la formación de ciudadanos críticos y conscientes. De tal manera, el método dialéctico culmina en una síntesis que busca la reconciliación de estas posturas,

proponiendo un sistema educativo en el que ambos enfoques puedan dialogar. Se sugiere un modelo de educación colombiana donde el eurocentrismo no sea el único marco de referencia, sino que se dé cabida a un verdadero diálogo de saberes en el que las tradiciones ancestrales sean reconocidas y valoradas. Esta síntesis invita a una pedagogía que no solo fomenta la resistencia cultural, sino que también contribuya a una sociedad plural y equitativa, en la que la educación se transforme en un espacio de convergencia y reconocimiento intercultural.

Este artículo se compromete, tanto hacia sí mismo como hacia el lector, a explorar la intersección entre la teoría de la decolonialidad del poder de Quijano y las ideas de transformación social de Mariátegui. Su objetivo es visibilizar la resistencia cultural presente históricamente en el ámbito educativo colombiano. Empleando un enfoque dialéctico, se abordan las tensiones entre el modelo educativo hegemónico y las alternativas culturales de los pueblos originarios, resaltando las limitaciones impuestas por una hegemonía epistémica que privilegia el pensamiento eurocéntrico. La investigación se centra en cómo esta hegemonía epistémica ha configurado un sistema educativo colombiano que impulsa un "proyecto civilizatorio moderno", restringiendo el acceso y valoración de formas de conocimiento alternativas y obstaculizando la formación de un sujeto crítico y consciente de su identidad cultural.

La teoría de la decolonialidad de Quijano permite comprender la manifestación del poder colonial en las políticas educativas actuales, mientras que

las ideas de Mariátegui ofrecen una vía transformadora, concibiendo la educación como un espacio para la emancipación y la construcción de una identidad cultural. En este sentido, el artículo invita a repensar la educación colombiana como un espacio para el diálogo de saberes, donde las tradiciones ancestrales no solo se integran, sino que también se reconocen como fundamentales para la formación de ciudadanos críticos. Así, se busca promover una pedagogía que fortalezca la resistencia cultural y contribuya a una sociedad.

Este análisis se abre un espacio de discusión en torno a los diferentes enfoques que sustentan la investigación realizada, evaluando tanto sus fortalezas como sus debilidades. Una de las principales fortalezas radica en su uso de la teoría de la decolonialidad de Quijano y las ideas de transformación de Mariátegui, lo cual permite una comprensión profunda de las limitaciones y potencialidades del sistema educativo colombiano frente a las dinámicas culturales de los pueblos originarios. Este enfoque dota a la investigación de un marco teórico sólido y relevante para el contexto colombiano, ofreciendo una perspectiva crítica frente al predominio eurocéntrico en la educación, pero que con años de lucha se ha logrado transformar paulatinamente con miras hacia la inclusión.

No obstante, en comparación con investigaciones similares, una posible debilidad radica en la complejidad de articular las nociones de resistencia cultural en un entorno educativo donde las políticas públicas y la infraestructura históricamente han favorecido el modelo hegemónico. Al contrastar con otros

estudios que también abordan la educación desde una óptica crítica, es posible que se observe un desafío en la aplicabilidad práctica de sus propuestas de transformación. Este aspecto puede enriquecer la discusión, pues permite evaluar hasta qué punto los planteamientos de Quijano y Mariátegui son efectivos en la realidad concreta. Al comparar esta investigación con otros trabajos que tratan la resistencia cultural y la educación crítica en contextos decoloniales, se destaca su intento por visibilizar las prácticas culturales de los pueblos originarios en el ámbito educativo. Sin embargo, el énfasis en una perspectiva decolonial podría limitar el análisis de otras dimensiones, como los factores socioeconómicos que también condicionan el acceso y la participación.

Por lo tanto, esta comparación con otros estudios sugiere el siguiente interrogante: ¿en qué medida las propuestas de decolonialidad en educación pueden ser implementadas en el contexto actual? Así, esta investigación no solo contribuye al conocimiento teórico, sino que también invita a explorar la posibilidad de prácticas educativas inclusivas y críticas frente a la hegemonía epistémica. En este sentido, la educación en Colombia se plantea como un campo de diálogo de saberes, donde las tradiciones ancestrales y el conocimiento occidental puedan coexistir y complementarse. Una pedagogía basada en la decolonialidad no solo validaría y visibilizaría las culturas históricamente marginadas, sino que también contribuiría a la formación de sujetos de resistencia comprometidos con la justicia

—social y la diversidad cultural. Así, la propuesta sugiere fomentar una pedagogía de—

resistencia que impulse una sociedad inclusiva y consciente de su diversidad cultural.

Como conclusión, el análisis de la intersección entre la teoría de la decolonialidad del poder de Quijano y las ideas de transformación social de Mariátegui en el contexto educativo colombiano revela una resistencia cultural frente a la hegemonía epistémica. Este estudio expone cómo el sistema educativo, influido por un proyecto civilizatorio moderno y eurocéntrico, que ha limitado en el curso de la historia la incorporación de conocimientos y saberes originarios, pero que pese a ello las tradiciones culturales y epistemológicas propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes han resistido y logrado un reconocimiento público y constitucional en la educación en Colombia . La imposición de un conocimiento unidimensional no solo restringe la diversidad epistemológica, sino que también refuerza las estructuras de poder colonial dentro de las políticas educativas. tal es el caso en el que se dio atención educativa a los pueblos étnicos Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, donde se declaró la oficialidad de sus lenguas en sus territorios; se reconoció el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y estableció el derecho que tienen a una formación que respetara y desarrollara su identidad cultural.

A través de esta perspectiva, se evidencia que la educación es transformada y una herramienta para fomentar una resistencia cultural, permitiendo que las identidades y tradiciones culturales tengan un espacio legítimo en el ámbito educativo. Por su parte, la visión de Mariátegui aporta una dimensión transformadora al sugerir que la educación debe ser un espacio de emancipación donde se construya una identidad cultural autónoma, permitiendo el desarrollo de ciudadanos críticos que valoren sus raíces y participen activamente en la creación de una sociedad más equitativa y plural.

De acuerdo con ello, la noción de praxis que resalta Freire sobre importancia de una educación participativa y crítica en el contexto colombiano, donde el sistema educativo podría evolucionar de un modelo de imposición eurocéntrica a un espacio de construcción colectiva de saberes. Integrar esta perspectiva freiriana implica reconocer a los educandos como agentes activos en el proceso de aprendizaje, capaces de transformar su realidad y desafiar las estructuras coloniales que han marginado sus saberes ancestrales. En este contexto, una pedagogía de la resistencia, inspirada en Freire, Quijano y Mariátegui, podría fomentar una verdadera emancipación cultural, fortaleciendo el tejido social y promoviendo una ciudadanía plural y crítica.

Finalmente, la educación, no debe ser vista como un mecanismo de reproducción de desigualdades, sino una herramienta de transformación que impulse el pensamiento crítico y la participación activa de todos los sectores de la

sociedad. En la medida en que se otorga reconocimiento y la aceptación de la diversidad es posible avanzar hacia una sociedad más justa, tolerante y democrático con el propósito de formar ciudadanos capaces de cuestionar, construir y transformar su entorno sea local, regional, nacional e internacional y global. Solo a través de un modelo educativo que promueva la inclusión y el respeto por las múltiples identidades culturales, se podrá garantizar un futuro donde el conocimiento sea un derecho accesible para todos y una vía para la construcción de un mundo más equitativo.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2000). La adquisición del conocimiento: La teoría de la asimilación cognitiva. Ediciones Morata.
- Cárdenas, S., & Aguilar Bobadilla, M. del R. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401009.pdf>
- Constitución Política de Colombia 1991
- Freire, P. (1970). La Pedagogía del Oprimido. Editorial siglo XXI.
- Galeano, E. (2004). Las Venas Abiertas de América Latina. Siglo Veintiuno Editores. México. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31206.pdf>
- Mariátegui, J. (1976). 7. Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Caps.: "Esquema de la evolución económica", "El problema del indio", "El problema de la tierra"- Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. (1986). Ideología y política. Caps: "I. Tesis ideológicas. El problema de las razas en América Latina", "II. Escritos políticos y sindicales", y "III. Motivos polémicos". Lima: Amauta.
- Mariátegui, José Carlos (1976). 7. Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Caps.: "El factor religioso", "Regionalismo y centralismo", y "El proceso de la literatura". Lima: Amauta.
- Jaramillo, D. (2007). "La resistencia comunitaria: una forma integral de ejercicio del poder". Archivo digital.
- Jaramillo, S. D. (2009). "Ciudadanía en la resistencia comunitaria": VI Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano. 4, 5 y 6 de noviembre de 2009. Pasto: Universidad de Nariño. Documento transcrito en CD
- Jaramillo, D. (2010). "Resistencia comunitaria y utopía", 2010. II Congreso de Ciencia Política. ACCPOL. Barranquilla, julio 21-24. Universidad del Norte. Documento transcrito en CD.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Caps: "colonialidad del poder y clasificación social". "El 'Movimiento indígena' y las cuestiones pendientes en América Latina". "La estética de la utopía". "¿Bien vivir? Entre el 'desarrollo' y la descolonialidad del poder". Buenos Aires: CLACSO.