



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

**DEL EPISTEMICIDIO A LA JUSTICIA COGNITIVA:
FUNDAMENTACIÓN DEL SUMAK KAWSAY COMO
PARADIGMA PEDAGÓGICO ORIENTADOR PARA
LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA
VENEZOLANA**

FROM EPISTEMICIDE TO COGNITIVE JUSTICE: GROUNDING
SUMAK KAWSAY AS A GUIDING PEDAGOGICAL PARADIGM FOR
THE TRANSFORMATION OF VENEZUELAN EDUCATION

Andrés Eloy Salazar Domínguez
Universidad Ecotec-ECOTEC, Ecuador

Del Epistemicidio a la Justicia Cognitiva: Fundamentación del Sumak Kawsay como Paradigma Pedagógico Orientador para la Transformación Educativa Venezolana

Andrés Eloy Salazar Domínguez¹

andres.salazar.d@ucv.ve

<https://orcid.org/0000-0001-7310-2241>

Universidad Central de Venezuela - UCV, Venezuela

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

UNESR, Venezuela

Universidad Ecotec-ECOTEC, Ecuador

RESUMEN

El estudio plantea la apremiante necesidad de repensar la educación venezolana desde las raíces mismas de la crisis epistemoaxiológica que atraviesa como consecuencia del epistemicidio que ha silenciado saberes, lenguas y cosmovisiones originarias. Es así que la investigación se retrotrae a fundamentar el *Sumak Kawsay* como paradigma pedagógico alternativo, en el cual se desplace la lógica instrumental impuesta por la modernidad occidental. En ese orden de ideas, este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo con un diseño teórico-documental y una orientación decolonial cimentado en la hermenéutica crítica; partiendo de ello se interpretan fuentes de tipo filosóficas, pedagógicas y políticas con el afán de entretejer un andamiaje ontoepistemológico sólido sobre la realidad educativa. A su vez se bosquejan contribuciones como la conceptualización del *Sumak Kawsay* como horizonte pedagógico, la formulación de lineamientos para un modelo de pedagogía intercultural y antihegemónica y la propuesta de una estrategia educativa inspirada en el Buen Vivir. En todo caso, la investigación se plantea como un baluarte de resistencia frente a la supremacía de modelos educativos descontextualizados y no representativos, clarificando el camino para una transfiguración afín con la memoria, la dignidad y la justicia cognitiva.

Palabras clave: educación intercultural; reforma de la educación; filosofía de la educación; cambio cultural; pedagogía social

¹ Autor principal.

Correspondencia: andres.salazar.d@ucv.ve

From Epistemicide to Cognitive Justice: Grounding Sumak Kawsay as a Guiding Pedagogical Paradigm for the Transformation of Venezuelan Education

ABSTRACT

The study considers the urgent need to rethink Venezuelan education from the very roots of the epistemo-axiological crisis it is currently facing as a consequence of the epistemicide that has silenced indigenous knowledge, languages, and worldviews. Thus, the research reverts to substantiate the Sumak Kawsay as an alternative pedagogical paradigm in which the instrumental logic imposed by Western modernity shifts. In this order of ideas, this study is framed under the protection of the qualitative paradigm, with a theoretical-documentary design and a decolonial orientation grounded in critical hermeneutics; building on this foundation, philosophical, pedagogical, and political sources are interpreted with the aim of weaving a solid onto-epistemological scaffolding educational reality. In turn, the study outlines contributions such as the conceptualization of Sumak Kawsay as a pedagogical horizon, the formulation of guidelines for a model of intercultural and anti-hegemonic pedagogy, and the proposal of an educational strategy inspired by Buen Vivir. In any case, the research is conceived as a bulwark of resistance against the supremacy of decontextualized and non-representative educational models, clarifying the path for a transfiguration aligned with memory, dignity, and cognitive justice.

Keywords: crosscultural education, educational renewal, educational philosophy, cultural mutation, social pedagogy

*Artículo recibido 28 febrero 2026
Aceptado para publicación: 28 marzo 2026*



INTRODUCCIÓN

Alli shunku, alli yuyay, kana kanki, chaymi tukuykuna, chay runaka sumak yachaykunatami charishka ninkakuna.

La estructura educativa venezolana se ha configurado históricamente bajo la hegemonía de una racionalidad eurocentrista que minimiza y deslegitima los saberes, las lenguas y las cosmovisiones originarias, reforzando la idea de que lo que siempre ha ocurrido es un epistemicidio en el campo educativo (de Sousa Santos, 2018; 2009). Esta colonialidad del saber ha reproducido un orden cognitivo en el que la filosofía autóctona queda relegada a la categoría cosmovisión, mientras se reserva como válida y verdadera a la tradición occidental (Estermann, *Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano*, 2016).

Desafortunadamente, la escuela venezolana ha debido reproducir un modelo pedagógico que privilegia la racionalidad instrumental, la competencia feroz y la productividad, al tiempo que desarraiga a los sujetos de sus símbolos identitarios y de sus memorias ancestrales que, sin lugar a dudas, son indivisibles de su identidad (Cherres-Vargas & Aguilar-Gordón, 2025; de Sousa Santos, 2018).

En oposición a ello, la filosofía andina se alza como una voz no hegemónica que interpela la pretensión de universalidad del pensamiento occidental. En relación con ello, diversos trabajos han mostrado que mucho antes del proceso de colonización (al menos a partir del reinado de Manco Cápac en 1197 d.C.), existían en el ámbito andino prácticas filosóficas sistemáticas, encarnadas en la reflexión de los *amawtas* (sabios) y formas de racionalidad que se articulan en torno la complementariedad, la armonía y la *chakana* como símbolo de conexión cósmica (Estermann, 2016; Dussel, 2013; Estermann & Peña, 1997). En esta perspectiva, el *Sumak Kawsay* o mejor conocido como el Buen Vivir se dibuja como una categoría que excede lo político-ideológico para convertirse en un marco ético-ontológico que rige el ser, y de allí todo el abanico de relaciones que se erigen en torno al equilibrio como eje rector (Correa Mautz, 2024; Madroño Murillo y otros., 2020).

Empero, en el contexto venezolano persiste un vacío teórico y pedagógico en torno a la integración de un modelo más ecuánime que el actual, con una proyección hacia el debate educativo. Aunque los discursos sobre interculturalidad y reconocimiento de la diversidad han ganado espacio en las últimas décadas, son muchos los análisis que señalan que con frecuencia se trata de una interculturalidad



funcional que incorpora la diferencia sin cuestionar las bases epistémicas coloniales del sistema (Walsh, 2013; Mignolo, 2012).

Así, la educación continúa anclada a estructuras que parcelan el conocimiento, separan lo cognitivo de lo afectivo y mantienen modelos jerárquicos verticales de enseñanza en los que el docente es el único depositario legítimo del saber, mientras que los discentes se conciben como meros receptores pasivos sin la capacidad de generar un intercambio bidireccional equivalente (Correa Mautz, 2024; Walsh, 2013); en otras palabras, en términos propios de la Epistemologías del Sur, esta situación revela la persistencia de jerarquías epistémicas que impiden el reconocimiento de los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento (de Sousa Santos, 2018; 2009).

Al respecto, la relevancia de la presente investigación se cimienta; en primer lugar, en la necesidad de responder a la crisis epistémico-axiológica por medio de la revalorización de los saberes ancestrales andinos como interlocutores lícitos en la construcción del nuevo paradigma educativo. En segundo lugar, se justifica por la urgencia de avanzar hacia una educación decolonial que contribuya a la recuperación de la soberanía y la justicia cognitiva, así como la dignidad de los pueblos estructuralmente segregados (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2019; de Sousa Santos, 2018; 2009).

Sobre el particular, conviene afirmar entonces que el *Sumak Kawsay* se apuntala, como un enclave filosófico que permite imaginar la educación desde el vivir bien juntos; es decir, una existencia con sentido de pertenencia, de cuidado y de protección, y, que también se reconozca a través de la reciprocidad (*ayni*), el cuidado de la *Pachamama* y la interconexión de saberes. Definitivamente, esto dista de la lógica de competencia voraz y acumulación indetenible característica del modelo hegemónico imperante (Correa Mautz, 2024; Estermann, 2016).

Teóricamente, el estudio se sostiene en el andamiaje conformado por la filosofía andina del *Sumak Kawsay*, las Epistemologías del Sur y la filosofía de la educación crítica; en ese sentido, desde la filosofía andina, se retoman nociones como relacionalidad, complementariedad, *chakana* y Buen Vivir, que reconfiguran la comprensión de la existencia y del aprendizaje (Estermann, 2016; Estermann & Peña, 1997). Desde las Epistemologías del Sur, se asume la crítica al epistemicidio y la propuesta de una ecología de saberes que reconoce la pluralidad epistémica y la necesidad de un diálogo horizontal



entre conocimientos (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2019; de Sousa Santos, 2018; 2009). Y, desde la filosofía de la educación crítica, se recupera el llamado urgente sobre el peligro de formar educandos que se limitan a reproducir contenidos, y que terminan por convertirse en sujetos alienables y descartables en un sistema que prioriza la utilidad por sobre la reflexión (Cherres-Vargas & Aguilar-Gordón, 2025).

En ese orden de ideas, el problema de investigación se relaciona con la ausencia —hasta ahora— de una estructura sólida ontoepistemológica que fundamente realmente un paradigma guía para la reconfiguración del paradigma educativo venezolano; sobre todo porque aunque existen antecedentes sólidos que muestran trabajos que abordan estos tópicos, aun no se identifican propuestas que articulen de manera triangulada la filosofía andina, las Epistemologías del Sur y la educación decolonial en el contexto de la tierra de Gracia.

El propósito entonces es, fundamentar filosófica y pedagógicamente el *Sumak Kawsay* como horizonte pedagógico para la transformación de la educación venezolana, promoviendo la integración de saberes ancestrales y el desarrollo de una pedagogía liberadora que responda a las necesidades socioculturales, políticas y económicas impuestas por la realidad actual. Así, el estudio se afianza sobre el paradigma cualitativo, con un diseño teórico-documental y un enfoque decolonial apoyado en la hermenéutica crítica (Ricoeur, 2010; 2003; Gadamer, 1960).

Por último, del análisis de fuentes vinculadas al tópico preliminarmente desarrollado, se prevé bosquejar categorías de análisis que funcionen como ejes articuladores para el planteamiento de una pedagogía intercultural, inclusiva, sostenible y liberadora. A grandes rasgos, la investigación aspira aportar al campo de la educación decolonial una propuesta teórica situada en el contexto de la educación venezolana que trascienda el diagnóstico de la crisis y habilite caminos concretos para una transformación real.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, con un diseño teórico-documental y un enfoque decolonial que a diferencia de los modelos empírico-cuantitativos clásicos, privilegia la comprensión crítica de los textos y contextos antes que la medición de variables aisladas (Jaffray, 2025; Walsh, 2013).



En coherencia con ello, el estudio adopta la modalidad de revisión sistemática de literatura, siguiendo las directrices actualizadas de PRISMA 2020 como estándar internacional para la identificación, selección, evaluación y síntesis transparente de la producción científica, lo que permite explicitar por qué se realiza la revisión, qué se hizo y qué se halló en cada etapa del proceso (Page y otros, 2021).

Concomitante con lo anterior, en el caso particular de la investigación, el campo no se encuentra situado en un lugar fijo sino en el entramado discursivo que forma el conocimiento; a saber, los artículos académicos, las tesis, los documentos de política educativa y los textos filosófico-pedagógicos que abordan la educación decolonial, el epistemicidio, las Epistemologías del Sur y el *Sumak Kawsay* como posible horizonte del nuevo esquema de relaciones del Sur global (Hidalgo-Capitán y otros, 2020; de Sousa Santos, 2018; Ulcuango Sandoval, 2021).

Cabe aclarar que el procedimiento se desarrolló en fases articuladas por el enfoque adoptado; por ende, primero se definieron las principales categorías de la revisión, tales como: epistemicidio, justicia cognitiva, *Sumak Kawsay*, educación decolonial, ecología del conocimiento, filosofía andina y Epistemologías del Sur. Esto permitió establecer unas coordenadas para la creación de ecuaciones de búsqueda que combinaron términos en varios idiomas, permitiendo que a través de los operadores booleanos se pudieran casar los términos provenientes de la filosofía andina con aquellos de la teoría decolonial.

Ambas ecuaciones fueron utilizadas en bases de datos y repositorios académicos ampliamente reconocidos, en los que se incluye el Buen Vivir como referente socioeducativo. Posteriormente, se llevó a cabo la etapa de identificación y verificación de los registros recuperados según el enfoque PRISMA, por lo que primero se eliminaron duplicados y documentos no relacionados con el campo de la educación; luego se realizó un filtro por título y resumen y; finalmente se leyó el texto completo de los artículos preseleccionados para decidir su inclusión o exclusión final (Page y otros, 2021). Ante esto, es importante mencionar que se excluyeron aquellos estudios que sólo se referían tangencialmente al *Sumak Kawsay* o que reducían el Buen Vivir a banal estratagema discursiva sin un desarrollo filosófico-pedagógico consistente con los postulados estudiados.

Por lo tanto, los criterios de elegibilidad apuntaron a priorizar artículos que:



- a) problematicen claramente la hegemonía del conocimiento y el epistemicidio en la educación;
- b) formulen propuestas pedagógicas o curriculares relacionadas con la justicia cognitiva y la ecología del conocimiento;
- c) articulen marcos como el *Sumak Kawsay*, la filosofía andina, la Epistemología del Sur y la educación crítica; y
- d) mantengan una relación directa con el contexto latinoamericano y/o específicamente con la nación suramericana.

Todo ello se registró por medio de un diagrama de flujo PRISMA, que enumera la cantidad de elementos identificados, refinados, evaluados e incluidos para garantizar la transparencia, trazabilidad y reproducibilidad de la ruta metodológica tomada (Page y otros, 2021).

Una vez delineado el cuerpo final, el análisis se llevó a cabo utilizando la hermenéutica crítica en la que los textos fueron escenarios propicios para cuestionar y discutir significados, jerarquías epistémicas y proyectos civilizatorios, más que como contenedores netos de datos aislados (Ricoeur, 2010; Gadamer, 1960). Desde este punto de vista, los contenidos fueron codificados y agrupados en torno a ejes temáticos y este proceso supuso un diálogo inquebrantable y constante entre los aportes de la filosofía andina, las críticas de las Epistemologías del Sur y las advertencias de la filosofía de la educación crítica acerca del riesgo de reproducir acriticidad, irreflexión y desarraigo en el legado colectivo (Jaffray, 2025; Cherres-Vargas & Aguilar-Gordón, 2025).

En tal sentido, la revisión sistemática no se limita a inventariar antecedentes con el afán de atestar un repositorio de datos académicos que tengan un elevado volumen de bibliografía, sino que persigue tejer un andamiaje ontoepistemológico que permita fundamentar el *Sumak Kawsay* como paradigma pedagógico ayo para la transformación de la educación venezolana, más allá de diagnósticos fragmentarios, sesgados o declaraciones retóricas (Ulcuango Sandoval, 2021; Walsh, 2013).

La sistematización de los estudios revisados permite reconocer e identificar convergencias, tensiones y vacíos; por un lado, hay claros esfuerzos por condenar el epistemicidio y reevaluar los saberes originales de *Abja Yala*; por el otro, se evidencia una ausencia de propuestas que generen una simbiosis entre la filosofía andina, las Epistemologías del Sur y la educación decolonial como proyecto pedagógico rector en el caso del sistema educativo venezolano.



Empero, desde esta perspectiva, la metodología adoptada se configura como una forma de pasar del simple reconocimiento de una crisis al desarrollo de un horizonte teórico-pedagógico capaz de orientar la formulación de estrategias educativas inspiradas en el Buen Vivir, la justicia cognitiva y la dignidad de los pueblos estructuralmente subalternizados (de Sousa Santos, 2018; Estermann, 2016; Walsh, 2013).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Epistemicidio educativo y emergencia del Sumak Kawsay

Los resultados de la revisión permiten aseverar, que la escuela venezolana no ha sido simplemente neutra frente a la diversidad epistémica, sino una institución eficiente en la administración o al menos en la continuidad del epistemicidio. Siguiendo a de Sousa Santos (2018), lo que aparece en los discursos oficiales como universalidad del conocimiento se revela en la práctica como una operación sistemática de silenciamiento de todo saber que no responda a la matriz moderna, eurocéntrica y capitalista. Bajo esta premisa, la escuela dista mucho de ser un espacio de encuentro entre mundos, sino que se ha comportado como una aduana cognitiva que determina lo que entra y lo que queda permanentemente fuera del campo del aprendizaje (Andrango et al., 2024).

Los estudios revisados muestran que este epistemicidio en la escuela está respaldado por dispositivos específicos como currículos monoculturales que elevan las historias nacionales mestizas al tiempo que borran las genealogías indígenas y africanas; manuales que presentan el pensamiento europeo como sinónimo de teoría; políticas lingüísticas que imponen el monolingüismo español como requisito para el progreso; y valoraciones estandarizadas que penalizan cualquier forma de desviación de la norma hegemónica (Correa Mautz, 2024; Aguilar Ramírez & Gómez Ordóñez, 2018). Según este argumento, esto hace que muchos se conviertan en forasteros de su propia tierra con el objetivo de ser considerado parte de los educados del sistema (Hidalgo-Capitán et al., 2020).

La literatura sobre el epistemicidio indígena latinoamericano deja en claro que este proceso no es un accidente, sino más bien el resultado de una tecnología de poder cuidadosamente diseñada; en ese orden de ideas, Restrepo y Ramallo (2016) describen cómo desde la colonia hasta nuestros días, la escolarización ha requerido una especie de sacrificio identitario por parte de los pueblos indígenas que los ha llevado a renunciar a su lengua, sus rituales y su memoria, a cambio de un acceso condicionado



a la educación pública. Esto es en esencia la concreción de la pedagogía de la negación, donde el precio de asistir a la escuela es distanciarse de la propia historia; el caso de Venezuela no es la excepción, sino una variación a escala de un mismo escenario ya que mientras se celebra la diversidad, el aula todavía está estructurada para distinguir al estudiante que mejor reproduce la reconstrucción de una historia no relacionada con su verdadera historia.

Las reflexiones de Mignolo (2012) y Walsh (2013) son particularmente enternecedoras; por una parte, Mignolo enfatiza que la colonialidad del conocimiento no es una reliquia del pasado, sino una estructura viva que se está recreando en los planes de estudio, la formación docente y la forma en que se define quién es inteligente y capaz, y quién no. Walsh, por otra parte, advierte que gran parte de lo que se llama educación intercultural hace poco más que ocultar esta estructura y agregar contenido sobre la diversidad sin tocar la médula de la jerarquía epistémica; dicho con otras palabras, la interculturalidad educativa actúa como una especie de catalizador inclusivo para un sistema que todavía está convencido de que sólo ciertos conocimientos merecen el privilegio de ser distinguidos como ciencia.

En este panorama, el epistemicidio pedagógico funciona como un mecanismo de desarraigo progresivo e indetenible. Lo que se suprime no es sólo el lenguaje o el ritual, sino formas enteras de entender la relación entre humanidad y naturaleza, entre individuo y comunidad, entre tiempo y memoria (Jaffray, 2025). Al respecto, Bauman (2002) ayuda a leer las consecuencias subjetivas de este proceso al caracterizar la modernidad como una fábrica de vida desechable; por lo tanto, según esta premisa la escuela produce seres adaptables y aptos para el mercado de descartabilidad, pero no necesariamente personas arraigadas que sean capaces de reconocerse en el bucle de vida que viven.

Entretanto, la misma literatura que diagnostica el epistemicidio señala grietas en este aparato. Trabajos recientes inspirados en las Epistemologías del Sur como el de Sousa Santos (2018) y Rodríguez (2021) enfatizan que, a pesar de la violencia epistémica, las comunidades continúan creando conocimientos, narrativas y prácticas pedagógicas autóctonas. Ante esto, las escuelas comunitarias, los proyectos de educación popular, las experiencias interculturales críticas y las propuestas para una educación matemática decolonial son ejemplos de resistencia que, aunque minoritaria, sugieren que el asesinato epistémico nunca es absoluto; de modo que no se trata sólo de describir la destrucción del



conocimiento sino también de reconocer, reforzar y articular formas de vida que existen pese a la corriente de racionalidad hegemónica.

Es en esta intersección de condena y resistencia donde se desarrolla la investigación, reconocer el epistemicidio como el núcleo del problema no conduce a lamentos paralizantes, sino a la necesidad de encontrar otro horizonte educativo y es aquí donde el *Sumak Kawsay* irrumpe no como adorno conceptual, sino como la una ruptura necesaria con una normalidad que ha aprendido a convivir con el fenecimiento indetenible de las cosmovisiones originarias sobre la que se asentaron muchos de nuestros antepasados.

El Sumak Kawsay como contra-paradigma pedagógico de justicia cognitiva

Frente a este escenario no basta con añadir algunos contenidos sobre pueblos originarios al currículo, ni con celebrar días interculturales en el calendario escolar; pues esto *per se* no garantiza inclusión, ni interculturalidad y tampoco educación crítica. De modo que la revisión demuestra que las propuestas más sólidas no hablan de integrar la diferencia en el mismo molde, sino de disputar el molde; eso quiere decir que la filosofía andina del *Sumak Kawsay* se plantea como un contra-paradigma genuino, pues no se queda solo en proponer retoques superfluos al modelo educativo, sino que pone en duda su arquitectura de fondo que ha gobernado históricamente la construcción de saberes.

Según Estermann (2016) y Estermann y Peña (1997), el pensamiento andino se plantea como una racionalidad alternativa que se plantea como arché (ἀρχή) de toda vida, saber y acción a la relacionalidad. Esta afirmación, que podría resultar ciertamente abstracta, tiene consecuencias radicales cuando se toma en serio la educación. Si se parte de la base no del sujeto competitivo que debe acumular capital humano, sino del ser-en-relación que se reconoce parte de una trama viva, la escuela deja de ser un dispositivo para producir solo recursos humanos y se redefine como ecosistema para cuidar la vida en todas sus dimensiones. La *chakana* (conexión hombre-cosmos) sintetiza simbólicamente esta apuesta debido a que el conocimiento deja de ser un instrumento de dominación para convertirse en un puente de articulación, comprensión y respeto (Estermann, 2016).

Los estudios sobre experiencias educativas inspiradas en el Buen Vivir demuestran que donde el *Sumak Kawsay* se asume como tal, la pedagogía se desvincula de la lógica de competencia y productividad desmedida. En ese sentido, Mejía (2005) apunta que, en el mundo andino, ni el trabajo ni la maternidad



son castigos, sino que se conciben como formas de vida en común con la *Pachamama*; esto trasladado al aula se traduce en que aprender no puede equivaler a competir sin sentido solo por superar al compañero, sino a participar en tareas colectivas que hagan visible una interdependencia real. Para de Sousa Santos (2018) tiene que existir una ecología de saberes, de manera que no se trata de sustituir un canon por otro, sino de articular múltiples conocimientos en un plano de dignidades compartidas.

Así, la justicia cognitiva pasa de ser un lema abstracto a convertirse en un criterio concreto de diseño educativo. Particularmente de Sousa Santos (2009) insiste en que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global, pues un sistema que organiza su currículo como si sólo existiera una forma legítima de conocer está, por definición, del lado de la iniquidad. Entre tanto, los resultados de la revisión demuestran que una educación inspirada en el *Sumak Kawsay* indefectiblemente obliga a invertir el mecanismo, haciendo que la tarea de la escuela ya no sea corregir los saberes comunitarios para adaptarlos a la rigidez de la academia, sino abrirse a un profundo diálogo con ellos reconociendo que en esas epistemologías pululan otras respuestas ante la crisis civilizatoria actual.

Es aquí donde Walsh (2013) introduce el matiz de la interculturalidad crítica, en él no se trata simplemente de yuxtaponer diferentes saberes, sino de cuestionar las relaciones de poder que han hecho posible que unos se impongan como universales y otros queden relegados a la periferia y por antonomasia al olvido. Desde este punto de vista, una pedagogía del *Sumak Kawsay* reconoce que es inevitablemente conflictiva pues no pretende reconciliar a cualquier costo, sino confrontar la colonialidad del saber allí; en otras palabras, en el aula, en el libro de texto, en la evaluación estandarizada y también en la formación docente. Por ejemplo, parte de los trabajos revisados documenta cómo el uso indiscriminado de pruebas estandarizadas refuerza la inferiorización de determinados estudiantes ya que evalúa competencias desconectadas de sus contextos de vida; ante esto, pensar la evaluación desde el *Buen Vivir* sería valorar, en cambio, la capacidad de cuidar, de cooperar, de interpretar el territorio y de resolver conflictos comunitarios, competencias hoy impalpables en los sistemas educativos regentes.

En cuanto al contexto venezolano, este se sitúa en un punto de inflexión entre diagnósticos y posibilidades de transformación. Por un lado, no se puede sublimar la crítica al paradigma educativo hegemónico, ese que es reproductor de la colonialidad del saber y de la subordinador cognitivo del



país a matrices externas. Por otro lado, no vale de nada quedarse en el mero diagnóstico y la denuncia, pues hace falta proponer fórmulas alternativas; en el caso particular, el *Sumak Kawsay* tiene el potencial para convertirse en un paradigma orientador de la reconfiguración del sistema. Con esta fundamentación no se pretende idealizar el pensamiento andino ni convertirlo en un nuevo dogma educativo, sino inscribirlo nuevamente en la palestra de discusión y reflexión filosófica (Cherres-Vargas & Aguilar-Gordón, 2025; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2019).

En virtud de lo anterior, la revisión puede ser interpretada como mapa propositivo en el que se evidencia que ya existen experiencias donde el aula se concibe como comunidad de aprendizaje; dicho de otro modo, desde este enfoque la escuela se integra a procesos trabajo colectivo donde el currículo incorpora saberes agroecológicos, medicinales y espirituales como contenidos legítimos y válidos para la gestión del aprendizaje. Asimismo, revelan también que allí donde estas experiencias brotan, lo hacen muchas veces a contrapelo de las directrices oficiales, sostenidas por el compromiso de docentes y comunidades que se niegan a aceptar el sitio que la modernidad aún les sigue legando.

Por último, la revisión identifica una doble constatación; primero, el sistema educativo venezolano como está configurado, es incompatible con la justicia cognitiva que dice defender en su retórica; segundo, que existen en el propio tejido latinoamericano claves filosóficas y pedagógicas como la filosofía andina, las Epistemologías del Sur y las pedagogías críticas, las cuales son capaces de orientar una reconfiguración profunda de ese sistema.

Epistemicidio, colonialidad del saber y urgencia de otro horizonte educativo

Los resultados avalan, entre otras cosas, que la educación venezolana se ha configurado históricamente como un tipo de escenario privilegiado del epistemicidio denunciado por de Sousa Santos (2018; 2009). Lejos de ser un simple déficit de inclusión, se hace patente una estructura que ha naturalizado la superioridad de la racionalidad eurocéntrica, creando una línea abismal entre el conocimiento legitimado como científico y los saberes originarios “sin validez epistémica”. En este entramado, la escuela venezolana se muestra como una institución que ha exigido a los sujetos un sacrificio identitario —lingüístico, cultural y espiritual— como condición para el acceso modernista de las luces, lo que sin lugar a dudas es un calco de la colonialidad del saber que Mignolo (2012) plantea como núcleo no resuelto del proyecto moderno.



Esta aseercción se relaciona llanamente con la crítica de Estermann (2016), quien arguye que la filosofía occidental encerró el pensamiento en la lógica del sujeto y la certeza cartesiana, haciendo caso omiso de la relacionalidad como elemento constitutivo de la realidad. A este respecto, este tipo de racionalidad ha sido escolarizada y las prácticas evaluativas privilegian un sujeto abstracto alienado para homogeneizarse, el cual ha sido despojado de las tramas comunitarias que dan sentido a su existencia; ante esto Bauman (2002) ofrece una lectura complementaria al mostrar cómo la modernidad líquida construye vidas descartables; en el caso específico de la escuela venezolana, se siguen formando sujetos adaptables a las exigencias de un mercado de indetenibles necesidades, pero no necesariamente arraigados y capaces de mantener vínculos de responsabilidad con los otros y con la tierra en la que habitan.

En este sentido, si bien se han incorporado discursos sobre diversidad e interculturalidad, prevalecen formas de lo que Walsh (2013) llama interculturalidad funcional, en la que claramente se reconocen las diferencias, pero se preserva la jerarquía epistémica que coloca a la tradición occidental como mediador de toda verdad. Así, el reconocimiento de lo indígena y de lo popular se reduce a contenidos o a celebraciones simbólicas pues sigue en disonancia profunda por la lógica monocultural gobernante. Coincidiendo con la autora, resulta necesario edificar una voluntad explícita capaz de cuestionar las relaciones de poder que produce esta jerarquía, pues sin esto no se puede hablar de una educación verdaderamente decolonial.

Así, pues, Correa Mautz (2024) en su análisis sobre la región plantea que actualmente se atraviesa una crisis que expresa la fatiga de un modelo civilizatorio que ha subyugado la vida, la comunidad y la naturaleza a la lógica de la acumulación y del dominio. Desde la hermenéutica crítica de Ricoeur (2010), los textos como expresiones de un mundo que se interpreta a sí mismo, muestra que en ese relato dominante los saberes ancestrales siguen apareciendo sistemáticamente desautorizados; por ende, la tarea hermenéutica radica no solo en describir, sino implica también la sospecha y la apertura a nuevas posibilidades de sentido. Ante el particular, esa posibilidad coloca al *Sumak Kawsay* como sujeción frente a un orden educativo que ha convivido con el epistemicidio, y ello hace que el horizonte de otro paradigma se represente como un imperativo ético.



Sumak Kawsay, justicia cognitiva y almacén pedagógico decolonial

El análisis del *Sumak Kawsay* como marco pedagógico decolonial permite ubicar en el núcleo de la discusión una cuestión poco planteada en la política educativa: *¿quién posee el derecho a concebir el futuro educativo del país?* Un razonamiento innovador se traduce en interpretar la justicia cognitiva no meramente como una reparación del pasado, sino como una democratización de la capacidad de proyección (Altmann, 2017). El objetivo, entonces, no se restringe a la integración de memorias silenciadas, sino que abre la posibilidad de que sean las comunidades indígenas, campesinas y populares quienes co-diseñen los horizontes educativos, los perfiles de egreso y las modalidades de convivencia en el contexto escolar. Para el *Sumak Kawsay*, la formulación nace de procesos deliberativos, donde las comunidades debaten sobre el significado de vivir bien (Arellano Rosero & Carvajal Builes, 2024).

Asimismo, la estructura pedagógica decolonial, sustentada en el *Sumak Kawsay*, concibe al ámbito escolar como un territorio en disputa y no como una caja neutra de acumulación de actividades; de este modo, el diseño arquitectónico, los murales, los patios, las huertas, las entradas y salidas, son leídas como textos que estipulan qué cuerpos pueden existir, qué prácticas son legales y qué lenguas pueden ser pronunciadas sin ser sancionadas (Madroñero Murillo et al., 2020). En este escenario, la transformación de la educación en Venezuela implica una intervención material de las instituciones educativas, en las cuales se conjuguen oralidad, escritura y ritual; de manera que la justicia cognitiva adquiera también una dimensión espacial.

El paradigma educativo contemporáneo fue edificado sobre un esquema temporal homogéneo, lineal y acelerado que se ajusta a la lógica industrial; a saber, horarios inflexibles, clases fragmentadas, ciclos cerrados y calendarios desconectados de los ritmos naturales. Un instrumento educativo decolonial, arraigado en el *Sumak Kawsay*, aborda un tipo de cronopolítica y propone la recuperación de períodos cíclicos, comunitarios y festivos. De cualquier manera, la justicia cognitiva se manifiesta en el derecho a adquirir y transmitir conocimientos a ritmos distintos, reconociendo que no todo proceso educativo puede ser condensado en bloques de 40 minutos ni cuantificado en periodos escolares estandarizados. En todo caso, el *Sumak Kawsay* facilita la revelación de la manera en que numerosas prácticas pedagógicas, aunque aparentemente neutras, están estructuradas bajo una lógica de acumulación cognitiva individual.



La economía del conocimiento, a la que apunta la estructura decolonial, tiene que pasar a ser una economía basada en la redistribución, en el compartir y en la copropiedad de lo adquirido. Esto implica que se den prioridad a producciones colectivas, por encima de productos individuales aislados de la realidad local, por eso la justicia cognitiva se presenta como un principio redistributivo de reconocimiento, donde el conocimiento deja de ser patrimonio privado para convertirse en patrimonio vivo de la comunidad.

En vez de asumir incondicionalmente la digitalización como un indicador de avance educativo, el *Sumak Kawsay* propone una reflexión sobre la introducción de tecnologías en el contexto educativo de Venezuela. Un paradigma pedagógico decolonial no desestima la tecnología, sin embargo, la somete a un criterio estricto: *¿estas herramientas robustecen la vida comunitaria, la conexión con el territorio y la autonomía cognitiva, o incrementan la dependencia de plataformas corporativas, la supervisión y la homogeneización cultural?*; a este tenor, la justicia cognitiva se manifiesta como el derecho de las comunidades a determinar qué tecnologías integrar, cómo apropiárselas, cómo fusionarlas con saberes ancestrales y cómo desarrollar sus propias tecnologías locales.

Desde la perspectiva del *Sumak Kawsay*, la salud emocional y relacional no constituye un atributo estético, sino un indicador de validez de cualquier propuesta educativa ya que una institución educativa enferma no puede ser considerada de alta calidad, independientemente de los numerosos resultados que manifiesta; ante esto, el esquema decolonial propone prácticas de cuidado recíproco, círculos de comunicación, acompañamiento comunitario, pedagogías del duelo y la celebración, en las que el dolor histórico pueda ser identificado y elaborado colectivamente. En este contexto, la justicia cognitiva engloba el derecho a que las emociones, los cuerpos y las heridas tengan lugar de manera legítima durante el proceso de adquisición de conocimientos (Cherres-Vargas & Aguilar-Gordón, 2025).

En otro orden de ideas, la institución educativa colonial ha recurrido al error como mecanismo de jerarquización, por ello algunos individuos son considerados eruditos mientras que otros son descartados en etapas tempranas. El *Sumak Kawsay*, por contrapartida, promueve una reinterpretación del error como un instante de aprendizaje colectivo y la ignorancia como un punto de partida para una búsqueda colectiva, no como un indicador de inferioridad; por ello, un marco pedagógico decolonial reinterpreta la evaluación como un proceso de diálogo, experimentación y reintroducción, en lugar de



ser un veredicto definitivo que estigmatiza la vida de los estudiantes. Bajo este enfoque, la justicia cognitiva implica igualmente la eliminación de las etiquetas sutiles que categorizan a estudiantes y comunidades como atrasados, deficitarios o sin cultura, reemplazándolos por interrogantes auténticos acerca de lo que aún no se ha comprendido y que puede ser objeto de investigación colectiva (Ulcuango Sandoval, 2021).

Para concluir, conviene puntualizar que los patrones pedagógicos convencionales han buscado mitigar el conflicto político, cultural o epistemológico en aras de una presunta armonía escolar. El *Sumak Kawsay*, una vez entendido a fondo, no se presenta como un exhorto a una paz silente, sino como una convivencia que se edifica mediante el tratamiento equitativo de las tensiones (Aguilar Ramírez & Gómez Ordóñez, 2018). El modelo pedagógico decolonial, conceptualiza entonces, el aula como un espacio legítimo para debatir temas como el extractivismo, el racismo, el patriarcado, el colonialismo interno y la crisis democrática, vinculando estos asuntos con la vida diaria de los estudiantes y sus respectivas familias; esto conlleva el reconocimiento del derecho de las comunidades a identificar sus opresiones, a interpelar al Estado y a concebir proyectos alternativos desde el ámbito educativo, evitando su degradación a un espacio despolitizado o meramente funcional.

CONCLUSIONES

La arquitectura pedagógica de Venezuela no experimenta una mera crisis de gestión o de recursos, sino un *rigor mortis* ontoepistemológico, resultado de su persistencia de seguir anclados a este epistemicidio estructural. Posteriormente, es esencial deducir que la institución educativa ha funcionado históricamente como una sofisticada aduana cognitiva. Bajo el engaño de la universalidad, dicha entidad ha asumido la responsabilidad de validar la racionalidad eurocéntrica, mientras condena al ostracismo a los conocimientos, lenguas y perspectivas del mundo originarias del Sur Global. No se trata de un accidente ni de un efecto de la negligencia, sino de una tecnología del poder meticulosamente diseñada, que exige un sacrificio identitario como requisito para acceder a la contemporaneidad.

Según Sousa Santos (2018), lo que se plantea como conocimiento universal es, en realidad, una estrategia sistemática de silenciar todo conocimiento que no se ajuste a la matriz capitalista y colonial. Es imperativo denunciar con vehemencia que los intentos reformistas de las últimas décadas han resultado en lo que Walsh (2013) denomina una interculturalidad funcional.



En este contexto, la diversidad se circunscribe a una estrategia discursiva o a festividades folclóricas en el calendario académico que no desafían la estructura de la jerarquía epistémica predominante.

Este modelo únicamente atenúa la colonialidad del saber mediante un discurso de inclusión cosmética, preservando las estructuras que distinguen lo cognitivo de lo afectivo y lo humano de lo natural.

Definitivamente, la institución escolar venezolana sigue cumpliendo su papel de fábrica, de producir individuos adaptables al mercado pero terriblemente exiliados de sus memorias ancestrales y del territorio en el habitan. Ante este agotamiento sistémico, el *Sumak Kawsay* no puede entenderse como un nuevo dogma pedagógico, ni como un contenido étnico para saturar currículos.

Por el contrario, se plantea como un contra-paradigma que pone en duda la estructura fundamental que ha orientado la producción de conocimientos. Bajo este marco, la adquisición de conocimientos trasciende la competitividad por el capital humano para transformarse en un ejercicio de interdependencia auténtica y cuidado de la *Pachamama*; por ende, esta metamorfosis reclama una contravención de la lógica industrial de horarios inflexibles y ciclos cerrados.

En última instancia, la justicia cognitiva trasciende la simple reparación histórica del pasado, convirtiéndose en una democratización profunda de la habilidad para proyectar el futuro; por lo tanto, es imperativo que las comunidades indígenas, campesinas y populares dejen de ser objeto de estudio para transformarse constructoras de sus propios perfiles de egreso y modalidades de coexistencia académica.

Así pues, la interpelación que este estudio arroja sobre el sistema no admite salidas neutras ni concesiones retóricas. Entonces conviene reflexionar acerca de algunos elementos; entre los que destacan: *¿cómo es posible agenciar una transformación decolonial desde las propias instituciones que fueron las arquitectas y las guardianas del epistemicidio histórico?; ¿en qué medida se emplea hoy la interculturalidad como un sedante biopolítico para domesticar la potencia disruptiva de los saberes otros bajo una estética de la tolerancia multicultural?*

Si aceptamos que el aula es un territorio en disputa, *¿estamos realmente dispuestos a dismantelar la aduana cognitiva y el privilegio de la racionalidad instrumental, aunque esto signifique el colapso de los estándares de productividad y competitividad sobre los cuales se sustenta el mercado global? Ergo, ¿Podrá la escuela venezolana en última instancia dejar de ser un dispositivo de desarraigo para*



convertirse en un ecosistema que celebre la vida en común o será siempre el mausoleo donde se sepulta la memoria de los pueblos en nombre de un progreso que ya no tiene futuro?

Las interrogantes aquí planteadas pretenden alimentar el debate crítico, pues se busca una producir apertura dialéctica que subvierta la hegemonía del saber en favor de una praxis educativa donde la justicia cognitiva sea el eje rector de una nueva venezolanidad pedagógica; no obstante, el nuevo paradigma educativo aplicable a Venezuela indefectiblemente tiene que ser un calco de la realidad; es decir, un ecosistema donde se respeten, reconozcan, valoren e interactúen todos aquellos elementos identitarios y culturales que históricamente han sido subyugados por la supremacía del saber hegemónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar Ramírez, E. A., & Gómez Ordóñez, L. H. (2018). Educación o mercancía: La colonialidad del saber y la práctica educativa desde América Latina. *Revista Praxis*, 77, 1-11. <https://doi.org/10.15359/praxis.77.5>
- Altmann, P. (2017). Sumak Kawsay as an Element of Local Decolonization in Ecuador. *Latin American Research Review*, 52(5), 749-759. <https://doi.org/10.25222/larr.242>
- Andrango, S., Iza Pilaquina, D., López, A., & Share, J. (2024). Ecomedia Literacy's El Buen Vivir/Sumak Kawsay: The Practice of Care in Media Education in Latin America. *Environmental Communication*, 18(1-2), 82-87. <https://doi.org/10.1080/17524032.2023.2296838>
- Arellano Rosero, M., & Carvajal Builes, J. (2024). Revisión sistematizada sobre el Sumak Kawsay en la educación. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol11num1.2024.3965>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. (M. Rosenberg, Trad.) Fondo de Cultura Económica.
- Cherres-Vargas, D., & Aguilar-Gordón, F. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Cátedra*, 8(1), 104-121. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.6183>



- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. (01 de Abril de 2019). Especializaciones y cursos internacionales sobre Epistemologías del Sur. Red de postgrados en Ciencias Sociales: <https://www.clacso.org/epistemologias-del-sur/>
- Correa Mautz, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *Veritas*(57), 79-102. <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n57/0718-9273-veritas-57-79.pdf>
- de Sousa Santos, B. (2009). Epistemología del Sur: La reinventación del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI. <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BOnaventura-Sousa-Epistemologia-Del-Sur..pdf>
- de Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur* (Vol. I). CLACSO & Fundación Rosa Luxemburgo. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15245/1/Antologia_Boaventura_Voll.pdf
- Dussel, E. (2013). Filosofía de la Liberación. Docencia. [https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)11.Filosofia_liberacion.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)11.Filosofia_liberacion.pdf)
- Estermann, J. (2016). Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano. *Revista FAIA*, 5(25), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618994>
- Estermann, J., & Peña, A. (1997). Filosofía Andina. Chile: IECTA-IQUIQUE. <https://iecta.cl/wp-content/uploads/2020/03/Iecta-Cuaderno-de-Investigacio%CC%81n-en-Cultura-y-Tecnologi%CC%81a-Andina-N%C2%BA-12.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1960). Verdad y método. Mohr Siebeck.
- Hidalgo-Capitán, A. L., Cubillo-Guevara, A. P., & Masabalín-Caisaguano, F. (2020). The Ecuadorian indigenist school of good living (Sumak Kawsay). *Ethnicities*, 20(3), 408-433. <https://doi.org/10.1177/1468796819832977>
- Jaffray, J.-L. (2025). *A critical analysis of decolonisation of postsecondary education in Canada* [Tesis de Doctorado]. University of Glasgow. <https://theses.gla.ac.uk/85278/2/2024jaffrayedd.pdf>
- Madroñero Murillo, M., Campozano Avilés, E. P., & Uyaguari, J. (2020). La trascendencia del Sumak Kawsay para nuestra comprensión de la educación, la ética y la política. *Ensaio: Avaliação y Políticas Públicas en Educação*, 28(106), 241-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701717>



- Mejía Huamán, M. (2005). *Hacia una filosofía andina*. Perú: Editorial Académica Española.
https://lengamer.org/admin/language_folders/quechuaDecusco/user_uploaded_files/links/File/Qhapaqkuna/Filosofia_Andina.pdf
- Mignolo, W. (2012). *El pensamiento decolonial y la crisis de la modernidad*. Gedisa.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Restrepo, E., & Ramallo, F. (2016). El "giro decolonial" y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo. *Revista de Educación*, 7(9), 371-380.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1918/1856
- Ricœur, P. (2010). *Del Texto a la Acción: Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. E. (2021). Justicia entre los saberes matemáticos: transepistemologías del Sur contra el epistemicidio. *Diálogo*, 48, 1-15. <https://www.aacademica.org/milagros.elena.rodriguez/71.pdf>
- Ulcuango Sandoval, Y. J. (2021). *Publicación: Aportes del Sumak Kawsay o Buen Vivir a la educación ecuatoriana desde la Constitución del 2008 hasta la actualidad [Tesis de licenciatura]*. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26377>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (1ra ed.). Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

