

Epistemologías del Sur y justicia epistémica: desafíos para la investigación y la formación docente en América Latina¹

Eva Diana Chaparro Sanabria ^I 

Andreza Karla Neves de Moura ^{IV}  

Matheus Nunes dos Santos ^{II}  

Eliana Aparecida da Silva ^V  

Lucilene Batista Ribeiro ^{III}  

Resumen

Este artículo analiza las Epistemologías del Sur y la justicia epistémica como referentes para comprender la producción, la validación y la circulación del conocimiento en la educación latinoamericana. Se pregunta cómo estas perspectivas pueden contribuir a una investigación educativa rigurosa, plural y socialmente comprometida. La investigación es cualitativa, bibliográfica y analítico-interpretativa, fundamentada en obras de Boaventura de Sousa Santos y en estudios sobre colonialidad, paradigmas de investigación, injusticia epistémica y pedagogías decoloniales. El análisis articula el pensamiento abismal, las sociologías de las ausencias y las emergencias, la ecología de saberes y la traducción intercultural con los paradigmas positivista, constructivista y realista crítico. Los resultados indican que la justicia epistémica repercute en el currículo, la evaluación, la formación docente y la investigación al ampliar la autoría, la participación y la responsabilidad por los efectos del conocimiento. Se concluye que la ecología de saberes no rechaza la ciencia ni sostiene el relativismo, sino que propone un diálogo crítico orientado por evidencias, consecuencias, derechos y pertinencia educativa.

Palabras clave: América Latina; epistemología; formación docente; investigación educativa; justicia social.

- I. Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Asunción. Docente de la Universidad del Sol, desempeñándose en las áreas de Historia, Educación Superior, Evaluación Institucional, Aseguramiento de la Calidad y Metodología de la Investigación Científica. San Lorenzo, Central, Paraguay. E-mail: dianachaparro89@gmail.
- II. Maestría en Educación Profesional y Tecnológica por el Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (IF Goiano), Brasil. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad del Sol. Profesor regente de la Secretaría de Estado de Educación del Estado de Goiás. Nova Glória, Goiás, Brasil. E-mail: matheus.nunesufg@gmail.com.
- III. Maestría en Educación Profesional y Tecnológica por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba (IFPB), Brasil. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad del Sol. Servidora de la Carrera de Cargos Técnico-Administrativos en Educación del Campus Caruaru del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: matheus.nunesufg@gmail.com.
- IV. Maestría en Educación Profesional y Tecnológica por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba (IFPB), Brasil. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad del Sol. Servidora de la Carrera de Cargos Técnico-Administrativos en Educación del Campus Caruaru del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: lucileneprofessora2019@gmail.com.
- V. Maestría en Educación Profesional y Tecnológica por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Goiano - Campus Ceres. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad del Sol. Profesora titular de la Secretaría de Estado de Educación de Goiás y tutora presencial de la carrera de Pedagogía en el Polo Rubiataba de la Universidad Pitágoras Unopar. Rubiataba, Goiás, Brasil. E-mail: Andrezamoura1@gmail.com.

Epistemologies of the South and epistemic justice: challenges for research and teacher education in Latin America

Abstract

This article analyzes the Epistemologies of the South and epistemic justice as frameworks for understanding the production, validation, and circulation of knowledge in Latin American education. It asks how these perspectives can contribute to rigorous, plural, and socially committed educational research. The study is qualitative, bibliographic, and analytical-interpretative, drawing on Boaventura de Sousa Santos and scholarship on coloniality, research paradigms, epistemic injustice, and decolonial pedagogies. The analysis connects abyssal thinking, the sociologies of absences and emergences, the ecology of knowledges, and intercultural translation with positivist, constructivist, and critical realist paradigms. The findings indicate that epistemic justice affects curriculum, assessment, teacher education, and research by expanding authorship, participation, and responsibility for the effects of knowledge. The article concludes that an ecology of knowledges neither rejects science nor supports relativism; rather, it promotes critical dialogue among forms of knowledge, guided by evidence, consequences, rights, and relevance to educational problems.

Keywords: Educational research; epistemology; Latin America; social justice; teacher education.



Epistemologias do Sul e justiça epistêmica: desafios para a pesquisa e a formação de professores na América Latina

Resumo

Este artigo analisa as Epistemologias do Sul e a justiça epistêmica como referenciais para compreender a produção, a validação e a circulação do conhecimento na educação latino-americana. Pergunta-se como essas perspectivas podem contribuir para uma investigação educacional rigorosa, plural e socialmente comprometida. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, fundamentada em obras de Boaventura de Sousa Santos e em estudos sobre colonialidade, paradigmas de pesquisa, injustiça epistêmica e pedagogias decoloniais. A análise articula pensamento abissal, sociologias das ausências e das emergências, ecologia de saberes e tradução intercultural aos paradigmas positivista, construtivista e realista crítico. Os resultados indicam que a justiça epistêmica repercute no currículo, na avaliação, na formação docente e na pesquisa, ao ampliar autoria, participação e responsabilidade pelos efeitos do conhecimento. Conclui-se que a ecologia de saberes não rejeita a ciência nem sustenta relativismo: propõe diálogo crítico entre conhecimentos, orientado por evidências, consequências, direitos e adequação aos problemas educacionais.

Palavras-chave: América Latina; epistemologia; formação de professores; justiça social; pesquisa educacional.



Introducción

La producción de conocimiento en educación nunca es un acto neutral o meramente técnico. Antes de elegir cuestionarios, entrevistas, observaciones o indicadores, el investigador asume una determinada comprensión de la realidad, de los seres humanos y de la sociedad. El investigador también decide qué será reconocido como evidencia, quién tendrá permitido hablar y con qué propósitos se movilizará el conocimiento. Como advierten Marx y Engels (2007), las ideas no se forman al margen de las condiciones materiales de vida; por lo tanto, investigar la educación requiere reconocer las relaciones históricas de clase, poder y desigualdad que atraviesan tanto la escuela como la propia ciencia.

Los paradigmas clásicos ofrecen contribuciones importantes, aunque ninguno de ellos, de manera aislada, puede dar cuenta de la complejidad de la educación. El positivismo favorece la medición de patrones; el constructivismo permite comprender los procesos de construcción de significados y aprendizaje; y el realismo crítico busca explicar estructuras y mecanismos que no pueden reducirse a aquello que se observa inmediatamente (Guba; Lincoln, 1994; Bhaskar, 2008; Chafe, 2024). El problema surge cuando un enfoque se presenta como el único camino legítimo y convierte elecciones históricas en aparentes verdades universales.

Esta preocupación se vuelve aún más urgente en América Latina, donde el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado han organizado no solo la distribución de la riqueza y del poder, sino también los regímenes de credibilidad. Quijano (2000) se refiere a la persistencia de estas jerarquías más allá de las administraciones coloniales como colonialidad del poder, demostrando que la clasificación racial de la población —forjada desde la colonización de las Américas— continúa estructurando las relaciones laborales, de autoridad y de producción del conocimiento dentro del capitalismo global.



Santos y Meneses (2010), a su vez, muestran que la injusticia social se articula con la injusticia cognitiva: los pueblos y las comunidades pueden ser explotados materialmente mientras, simultáneamente, sus conocimientos son silenciados, apropiados o clasificados como inferiores.

Las Epistemologías del Sur surgen de este campo de luchas. El Sur no designa simplemente una ubicación geográfica, sino las experiencias y formas de resistencia producidas por sujetos sometidos a una opresión sistemática (Santos, 2009, 2014). Al denunciar el pensamiento abismal y el epistemicidio, esta perspectiva cuestiona a la universidad y a la escuela cuando transforman las formas de conocimiento popular, indígena, negro, campesino y comunitario en ausencias. La democratización del conocimiento también requiere una esfera pública capaz de acoger epistemologías históricamente excluidas (Santos, 2012). En trabajos posteriores, Santos (2018, 2024) reafirma que la justicia cognitiva no significa aceptar cualquier afirmación sin criterios, sino democratizar las condiciones para la producción, confrontación y validación del conocimiento.

En educación, esta discusión se articula con la pedagogía de Paulo Freire. Conocer no significa recibir pasivamente una explicación ya elaborada, sino leer críticamente el mundo para participar en su transformación. La educación bancaria reduce a los estudiantes a receptáculos; una educación problematizadora reconoce a docentes y estudiantes como sujetos históricos, sin desconsiderar la responsabilidad pedagógica del docente (Freire, 1987, 1996). En la misma línea, Saviani (2011) recuerda que democratizar la escuela requiere garantizar que las clases populares tengan acceso crítico al conocimiento sistematizado. Por lo tanto, valorar el conocimiento experiencial no implica negar la ciencia, sino rechazar que esta sea utilizada como instrumento de silenciamiento.

Este debate también se extiende a las instituciones de educación superior. Santos (2024) sostiene que la universidad tiene el potencial de enfrentar las crisis contemporáneas, aunque continúa siendo selectiva respecto de los



conocimientos que reconoce. Estudios recientes indican que la descolonización de la universidad requiere cambios curriculares, institucionales y relacionales, y no meramente la inclusión simbólica de nuevos autores en programas ya establecidos (Santos, 2026). Por lo tanto, el desafío consiste en construir relaciones más democráticas entre las distintas formas de conocimiento, preservando al mismo tiempo el rigor, la argumentación y la responsabilidad pública.

Ante esta tensión, el artículo aborda la siguiente pregunta: ¿cómo pueden las Epistemologías del Sur y la justicia epistémica contribuir a la producción de un conocimiento educativo riguroso, plural y socialmente comprometido en América Latina? El objetivo es analizar críticamente las contribuciones de Boaventura de Sousa Santos y de autores decoloniales a la investigación y a la formación docente, en diálogo con los paradigmas positivista, constructivista y realista crítico.

El argumento desarrollado sostiene que medir patrones, comprender significados y explicar mecanismos son operaciones necesarias, pero insuficientes cuando no se examinan las relaciones de credibilidad, autoría y poder que definen quién puede participar en la construcción del conocimiento. El texto presenta el enfoque metodológico, analiza los paradigmas y la colonialidad, sistematiza conceptos de las Epistemologías del Sur y examina sus implicaciones para la investigación, el currículo, la evaluación y la formación docente.

Enfoque Metodológico

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de naturaleza bibliográfica y analítico-interpretativa. La investigación bibliográfica permite reunir y confrontar contribuciones teóricas previamente publicadas, sin limitarse a la mera reproducción de sus resultados (Gil, 2008). La perspectiva cualitativa fue elegida porque el problema investigado involucra significados, disputas por la



legitimidad, relaciones históricas y proyectos de sociedad; dimensiones que requieren una interpretación contextualizada y reflexiva (Minayo, 2014).

La constitución del corpus priorizó obras originales de autores centrales y artículos revisados por pares relacionados con las Epistemologías del Sur, la colonialidad, la justicia epistémica y los paradigmas de investigación. Se consultaron el libro *Una epistemología del Sur*, la colección CLACSO, las bases de datos SciELO y DOAJ, y las páginas oficiales de revistas académicas y editoriales. Las búsquedas combinaron, en portugués, español e inglés, los descriptores “Epistemologías del Sur”, “ecología de saberes”, “justicia epistémica”, “educación”, “paradigmas de investigación”, “positivismo”, “constructivismo”, “realismo crítico”, “colonialidad” y “pedagogías decoloniales”.

La selección consideró cuatro criterios: relevancia conceptual para el problema; consistencia argumentativa; contribución a la educación latinoamericana; y posibilidad de diálogo o tensión entre perspectivas. Se excluyeron materiales duplicados, textos exclusivamente informativos y publicaciones sin una relación explícita con la producción de conocimiento o las prácticas educativas. Al tratarse de un ensayo teórico respaldado por una revisión bibliográfica, el estudio no tuvo la intención de realizar una revisión sistemática ni de producir inferencias estadísticas sobre la literatura disponible.

La interpretación se llevó a cabo mediante cuatro movimientos interconectados: lectura integral y toma sistemática de notas de las obras; identificación de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; comparación entre paradigmas y categorías; y análisis de las implicaciones para la investigación, el currículo, la evaluación y la formación docente. Inspirado en la comprensión freireana de que la lectura de la palabra no puede separarse de la lectura del mundo (Freire, 1987), el análisis buscó relacionar los conceptos con las condiciones concretas de la educación latinoamericana. La reflexividad de los autores fue asumida como parte del método: sus experiencias docentes orientaron las preguntas y los enfoques, pero las interpretaciones fueron



confrontadas con el corpus a fin de evitar que las experiencias particulares fueran tomadas como evidencia suficiente.

Declaración sobre el uso de la Inteligencia Artificial – ChatGPT, modelo GPT-5, fue utilizado como herramienta de apoyo para la reorganización estructural del manuscrito, la revisión lingüística, la traducción preliminar de los resúmenes y la verificación de los requisitos formales de la revista. La herramienta no fue considerada autora, no recibió datos personales sensibles y no analizó el corpus de manera independiente. Todas las sugerencias, traducciones y formulaciones fueron revisadas críticamente por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la originalidad, la precisión conceptual, la integridad científica y la versión final del artículo. Su uso cumplió con los propósitos permitidos por la política editorial de la Revista Educação em Análise.

Paradigmas de investigación y sus contribuciones

Un paradigma puede entenderse como un conjunto de creencias fundamentales sobre la realidad, las posibilidades del conocimiento y los procedimientos legítimos de investigación. Guba y Lincoln (1994) sistematizaron esta relación mediante tres preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿Cuál es la relación entre quien conoce y aquello que puede ser conocido? ¿Cómo puede el investigador producir conocimiento? Chafe (2024) señala que el término paradigma tiene diferentes usos, por lo que la investigación debe hacer explícitos sus supuestos en lugar de limitarse a declarar una etiqueta.

Positivismo

El positivismo supone que existe una realidad objetiva y que el conocimiento científico avanza mediante la observación sistemática, la operacionalización de variables y la comprobación de hipótesis. Park, Konge y Artino (2020) muestran que el modelo hipotético-deductivo comienza con proposiciones teóricas, produce hipótesis comprobables y utiliza evidencia empírica para respaldar, revisar o rechazar explicaciones. En educación, esta



perspectiva sustenta evaluaciones a gran escala, estudios experimentales, seguimiento de indicadores y comparaciones entre grupos o períodos.

Su contribución es indispensable cuando existe la necesidad de medir desigualdades, estimar efectos o monitorear cambios. La limitación surge cuando aquello que es medible se trata como sinónimo de aquello que es real. Los indicadores se construyen mediante decisiones humanas: alguien elige qué medir, cómo clasificarlo y qué resultado representa el éxito. La afirmación de neutralidad puede ocultar valores, contextos y relaciones de poder. El problema epistemológico no reside en la medición en sí misma, sino en su transformación en una explicación totalizadora.

Constructivismo

El constructivismo entiende el conocimiento como una actividad interpretativa y relacional. En lugar de copiar pasivamente un mundo ya establecido, los sujetos construyen significados a partir de experiencias, lenguajes, interacciones y marcos culturales. Piaget (1970) enfatiza la reorganización de los esquemas cognitivos, mientras que Vygotsky (1978) demuestra que las funciones psicológicas superiores se desarrollan mediante la mediación social y cultural. En la investigación, predominan las metodologías cualitativas capaces de comprender narrativas, trayectorias, interacciones y contextos.

Richardson (2003) advierte que la pedagogía constructivista no puede reducirse a actividades grupales o a la ausencia de orientación docente. Requiere un conocimiento profundo del contenido, intencionalidad, mediación y atención al aprendizaje efectivo. Entre sus limitaciones se encuentran la dificultad de generalización y el riesgo de subestimar las estructuras materiales que existen independientemente de las interpretaciones. La pluralidad de significados no elimina la necesidad de confrontar evidencias y consecuencias.

Realismo crítico



El realismo crítico, asociado con Roy Bhaskar, sostiene que la realidad existe independientemente de las descripciones producidas sobre ella, aunque el conocimiento sea histórico, falible y mediado teóricamente. La realidad está estratificada: el dominio empírico corresponde a aquello que se experimenta; el dominio actual, a los acontecimientos que ocurren; y el dominio real, a las estructuras y poderes causales capaces de producir acontecimientos. La investigación busca explicar por qué determinados resultados emergen bajo condiciones particulares.

En educación, esta perspectiva pregunta no solo “¿qué funciona?”, sino también “¿qué funciona, para quién, bajo qué circunstancias y mediante qué mecanismos?”. Mirzaei Rafe et al. (2021) demuestran su utilidad para relacionar currículo, pedagogía, evaluación, agencia y estructuras. El paradigma acepta métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos. Su principal requisito es no transformar mecanismos invisibles en afirmaciones arbitrarias: toda explicación debe comparar hipótesis alternativas, reunir evidencias y permanecer abierta a revisión.

Tabla 1 – Comparación entre positivismo, constructivismo y realismo crítico

Dimensión	Positivismo	Construtivismo	Realismo crítico
Realidad	Única, objetiva y medible	Múltiple, interpretada y relacional	Independiente del investigador, estratificada y contextual
Conocimiento	Observación sistemática, medición y comprobación de hipótesis	Construcción de significados mediada por la experiencia, la cultura y el lenguaje.	Explicación provisional de estructuras, poderes causales y mecanismos.
Relación sujeto-objeto	Busca distancia y control para reducir la interferencia	Transaccional, dialógica y reflexive.	Reconoce las mediaciones sin reducir la realidad al discurso.
Lógica	Deducción y modelo hipotético-deductivo	Inducción, abducción e interpretación hermenéutica.	Retroducción: infiere mecanismos a partir de acontecimientos y contextos



Métodos predominantes	Pruebas, experimentos, cuestionarios estructurados y estadísticas	Entrevistas, observación, narrativas, etnografía y estudio de caso.	Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos, articulados con el análisis causal
Fortaleza	Mide patrones, compara grupos y monitorea cambios.	Comprende experiencias, procesos y significados	Relaciona agencia, estructuras y condiciones bajo las cuales se producen los resultados
Limitación	Puede reducir la complejidad a aquello que es medible.	Puede subestimar estructuras y presentar una generalización limitada	Requiere rigor conceptual; los mecanismos no observables pueden convertirse en especulación

Fuente: Elaborado por los autores a partir de Guba y Lincoln (1994), Park, Konge y Artino (2020), Richardson (2003), Bhaskar (2008) y Chafe (2024).

La Tabla 1 muestra que las diferencias entre los paradigmas no se restringen a las técnicas empleadas. Cada perspectiva se basa en su propia concepción de la realidad, del sujeto y de la validez. El positivismo contribuye a medir fenómenos y comparar resultados; el constructivismo permite comprender los significados contruidos por los participantes; y el realismo crítico busca revelar los mecanismos y las estructuras que producen aquello que se observa. En la investigación educativa, esta comparación recomienda evitar tanto la hegemonía de los números como la idealización de las experiencias subjetivas. Los indicadores, las narrativas y las explicaciones estructurales pueden entablar un diálogo, siempre que el investigador haga explícita la función y los límites de cada elección.

Colonialidad del poder y del conocimiento

La colonialidad no termina con la independencia política de las antiguas colonias. Quijano (2000) demuestra que la constitución de las Américas y del capitalismo global articuló la clasificación racial, la explotación laboral y el eurocentrismo. Europa fue representada como el centro de la racionalidad y de la modernidad, mientras que otros pueblos fueron situados en etapas inferiores



de una historia supuestamente universal. Esta matriz también organizó el conocimiento: las teorías producidas en contextos específicos pasaron a circular como universales, mientras que las formas locales de conocimiento fueron tratadas como tradición, creencia o atraso.

Mignolo (2000) llama la atención sobre la geopolítica del conocimiento y sobre el pensamiento fronterizo. Conocer no es un acto sin lugar: las lenguas, las instituciones, los cuerpos, los territorios y las historias influyen en cuáles problemas se vuelven visibles. Walsh (2013) desplaza la decolonialidad hacia la pedagogía al referirse a prácticas insurgentes de resistencia, (re)existencia y (re)vivencia. La pedagogía decolonial no es simplemente un conjunto de métodos; es una práctica que cuestiona las relaciones de poder y crea condiciones para que otros sujetos produzcan interpretación y acción.

Este enfoque no autoriza el rechazo automático de todo aquello que se produce en Europa o en el Norte Global. El eurocentrismo es criticado cuando una experiencia particular se presenta como una medida universal y cuando otras experiencias son evaluadas únicamente de acuerdo con su proximidad a este modelo. Una educación decolonial necesita establecer un diálogo crítico con el canon, con su alcance y con sus silencios, al mismo tiempo que amplía la autoría, los problemas, las referencias y las formas de validación.

Epistemologías del Sur

El Sur como metáfora epistemológica

En el libro *Una epistemología del Sur*, Santos (2009) define el Sur como la búsqueda de conocimientos y criterios de validez que atribuyan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de grupos históricamente oprimidos por el colonialismo y el capitalismo. El Sur es anticolonial y no es puramente geográfico. Su punto de partida es el conocimiento que surge de las experiencias de resistencia, de la organización colectiva y de la lucha por la dignidad.

Esta formulación amplía la epistemología al desplazar el foco del conocimiento abstracto hacia las prácticas de conocer y sus efectos. Lo que



importa es quién formula el problema, quién controla los medios de validación, qué experiencias son reconocidas y qué grupos pueden representar el mundo en sus propios términos. La ciencia sigue siendo relevante, pero ya no es tratada como un lenguaje capaz de agotar la diversidad de la experiencia humana.

Pensamiento abismal y epistemicidio

El pensamiento abismal crea líneas que separan el universo visible, regulado por distinciones como verdadero y falso o legal e ilegal, de otro lado producido como inexistente. Santos (2007) sostiene que estas líneas, formadas durante el colonialismo, permanecen presentes en las instituciones contemporáneas —como la universidad y la escuela—, donde determinadas formas de conocimiento son reconocidas como científicas y otras son relegadas a la condición de creencia o tradición. La exclusión no consiste simplemente en afirmar que una forma de conocimiento es errónea; consiste en quitarle el estatus de conocimiento y al productor de ese conocimiento el estatus de sujeto legítimo.

El concepto de epistemicidio se refiere a la destrucción o descalificación sistemática de las formas de conocer. En educación, esto puede ocurrir cuando las lenguas, las memorias, las cosmologías, las prácticas ambientales o las experiencias laborales son eliminadas del currículo; cuando se exige a los estudiantes que abandonen su identidad para ser reconocidos como inteligentes; o cuando la investigación transforma a las comunidades en objetos silenciosos. Superar esta lógica requiere más que añadir contenidos: requiere cambiar las relaciones de autoría, credibilidad y toma de decisiones.

Sociología de las ausencias y sociología de las emergencias

La sociología de las ausencias busca demostrar que muchas realidades no son naturalmente inexistentes; han sido producidas como irrelevantes por criterios de conocimiento, tiempo, clasificación, escala y productividad. Santos (2002) critica la razón indolente, que contrae el presente y desperdicia



experiencias. En la investigación educativa, la ausencia puede identificarse cuando únicamente las instituciones centrales, el desempeño estandarizado o los sujetos de fácil acceso definen aquello que se conoce sobre la educación.

La sociología de las emergencias amplía el presente al investigar posibilidades que todavía son frágiles: prácticas locales, redes de solidaridad, currículos interculturales, formas cooperativas de evaluación y experiencias comunitarias. Esto no significa declarar que toda novedad sea emancipadora. La emergencia debe analizarse en términos de sus condiciones, tensiones, límites y potencialidades. Bastos y Baroni (2019), al estudiar las *escolas-pirilampo*, muestran cómo los modos de (re)existencia pueden permanecer invisibles cuando la investigación utiliza únicamente los grandes “reflectores” institucionales.

Ecología de saberes y traducción intercultural

La ecología de saberes se basa en la incompletitud de todo conocimiento. Aprender una forma de conocimiento puede ampliar las capacidades y, simultáneamente, producir formas de olvido. El diálogo debe comparar el alcance, la ignorancia, los riesgos y las consecuencias. Por lo tanto, la ecología de saberes no equivale a afirmar que todas las formas de conocimiento poseen la misma validez en todas las situaciones. Una práctica medicinal, una teoría científica, una memoria comunitaria y una interpretación artística responden a problemas diferentes y deben ser evaluadas de acuerdo con criterios apropiados a sus propósitos, evidencias y efectos.

La traducción intercultural busca una inteligibilidad recíproca sin reducir una experiencia al lenguaje de otra, preservando la diferencia como condición del diálogo (Santos, 2010). En educación, esto implica crear mediaciones entre el lenguaje académico, el conocimiento experiencial, las culturas locales, las tecnologías y el conocimiento científico. Sánchez Molano y Almeida (2023) muestran que la enseñanza de las ciencias puede entablar un diálogo con el



ambientalismo latinoamericano y la interculturalidad crítica sin abandonar la experimentación, la argumentación y el pluralismo metodológico.

Justicia epistémica y justicia cognitive

La justicia epistémica se refiere a las condiciones mediante las cuales los individuos y los grupos pueden participar en la producción, interpretación y circulación del conocimiento. Fricker (2007) distingue la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera ocurre cuando los prejuicios provocan un déficit de credibilidad: una persona es escuchada en menor medida debido a su identidad. La segunda ocurre cuando los recursos interpretativos colectivos son insuficientes o se distribuyen de manera desigual, impidiendo que determinados grupos comprendan y comuniquen aspectos significativos de su experiencia.

La justicia cognitiva de Santos (2010) tiene un alcance más amplio. Relaciona la desigualdad social, el colonialismo y las jerarquías entre los sistemas de conocimiento. Ambas perspectivas convergen al demostrar que conocer también constituye una relación de poder. En la escuela, no basta con conceder formalmente la voz; es necesario examinar si esa voz influye en las preguntas, los criterios y las decisiones. Un círculo de discusión puede seguir siendo injusto cuando los estudiantes son escuchados, pero sus interpretaciones no modifican el currículo ni la evaluación.

La respuesta no consiste en sustituir la competencia por la identidad. La justicia epistémica requiere ampliar las condiciones de participación y corregir los prejuicios sin abandonar la evaluación crítica. Los argumentos, las evidencias y las consecuencias siguen siendo necesarios. Lo que cambia es la conciencia de que la credibilidad, el lenguaje y el acceso a los espacios de validación nunca se han distribuido de manera neutral.

Table 2 – Epistemic injustices and educational responses.

Problema	Manifestación en la educación	Posible respuesta
----------	-------------------------------	-------------------



Injusticia testimonial	La palabra de determinados estudiantes, familias o comunidades recibe menor credibilidad debido a prejuicios basados en la identidad.	Escucha cualificada, documentación transparente, participación y revisión de los criterios de credibilidad.
Injusticia hermenéutica	Los grupos no disponen de conceptos legitimados para hacer inteligibles las experiencias de discriminación, exclusión o violencia.	Ampliar los repertorios interpretativos y permitir que los sujetos nombren sus experiencias.
Epistemicidio	Las formas de conocimiento indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares o territoriales son eliminadas del currículo y de la investigación.	Reconstrucción histórica, autoría plural, interculturalidad crítica y protección de los conocimientos colectivos.
Pensamiento abismal	La ciencia aparece como la única forma válida de conocimiento; otras experiencias son tratadas como ignorancia o superstición.	Ecología de saberes con criterios explícitos, diálogo crítico y análisis de las consecuencias prácticas.
Extracción epistémica	La comunidad proporciona datos, pero no participa en las preguntas, interpretaciones, beneficios o decisiones.	Coproducción, retroalimentación, consentimiento continuo y negociación ética de los usos del conocimiento.

Fuente: Elaborado por los autores a partir de Fricker (2007), Santos (2007, 2009, 2014) y Walsh (2013).

La Tabla 2 muestra que la injusticia epistémica no es abstracta: se materializa cuando las palabras de determinados sujetos reciben menor credibilidad, cuando faltan conceptos para nombrar experiencias de opresión o cuando las formas de conocimiento son eliminadas de los currículos y de la investigación. Las respuestas educativas presentadas desplazan a los estudiantes y a las comunidades de la condición de objetos a la de sujetos del conocimiento. Desde una perspectiva freireana, reconocer su voz no significa abandonar la mediación docente, sino crear condiciones para que la experiencia sea problematizada, confrontada con el conocimiento sistematizado y transformada en una comprensión crítica de la realidad.



Resultados y discusión

Construcción del conocimiento en diferentes marcos

Los paradigmas clásicos y las Epistemologías del Sur no ocupan exactamente el mismo nivel analítico. El positivismo, el constructivismo y el realismo crítico ofrecen respuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas relativamente sistemáticas. Las Epistemologías del Sur constituyen un programa plural de crítica y reconstrucción que pregunta cómo la modernidad colonial determinó quién podía producir conocimiento válido. Tratarlas como un cuarto paradigma cerrado reduciría su carácter abierto, político y artesanal.

Existen importantes puntos de convergencia. El constructivismo y las Epistemologías del Sur reconocen la mediación del lenguaje, la cultura y la experiencia; sin embargo, Santos (2014) enfatiza que no todas las construcciones poseen el mismo poder institucional. El realismo crítico y las Epistemologías del Sur rechazan el empirismo superficial e investigan las estructuras que generan ausencias; sin embargo, difieren en cuanto al lugar de la ontología y al papel de las luchas sociales como fuente de conocimiento. El positivismo ofrece herramientas para medir las desigualdades, pero entra en tensión con la crítica de la neutralidad y del monopolio de la ciencia.

Una articulación rigurosa es posible cuando cada evidencia tiene una función declarada. Los indicadores pueden mostrar quién está siendo excluido; las narrativas pueden explicar cómo se experimenta la exclusión; el realismo crítico puede inferir mecanismos institucionales; y las Epistemologías del Sur pueden cuestionar la autoría de las categorías e incluir formas de conocimiento nacidas de la resistencia. El pluralismo no autoriza una mezcla indiscriminada. Requiere coherencia entre la pregunta de investigación, el paradigma, el método, la interpretación y el compromiso ético.

Tabla 3 – Epistemologías del Sur en diálogo con los paradigmas clásicos



Eje	Paradigmas clásicos	Desplazamiento introducido por las Epistemologías del Sur
Pregunta central	¿Cómo puede conocerse la realidad con validez y rigor?	¿Quién define el conocimiento válido y qué formas de conocimiento han sido producidas como inexistentes?
Sujeto del conocimiento	Investigador, comunidad científica o sujetos en interacción.	Sujetos colectivos, movimientos, comunidades y grupos que producen conocimiento mediante luchas sociales.
Criterio de validez	Objetividad, credibilidad interpretativa o poder explicativo.	Incluye consecuencias, participación, contexto, utilidad para enfrentar la opresión y apertura al diálogo.
Metodología	Medición, interpretación o explicación causal.	Sociología de las ausencias y de las emergencias, ecología de saberes, traducción intercultural y coproducción.
Relación entre la ciencia y otras formas de conocimiento	La ciencia tiende a ocupar una posición privilegiada, aun reconociendo la mediación y la falibilidad.	La ciencia participa en una ecología: conserva sus propias capacidades, pero no posee el monopolio sobre toda experiencia válida.
Propósito	Explicar, comprender, predecir o transformar fenómenos.	Producir justicia cognitiva y ampliar la capacidad de los grupos históricamente oprimidos para representar y transformar el mundo.

Fuente: Elaborado por los autores.

La Tabla 3 permite comprender que las Epistemologías del Sur no constituyen un cuarto paradigma cerrado, situado junto a los demás. Operan como una crítica de las jerarquías que atraviesan todos los procesos de conocimiento y preguntan quién produce las evidencias, quién interpreta los resultados y quién se beneficia de sus consecuencias. Así, pueden entablar un diálogo con la medición positivista, la interpretación constructivista y la explicación estructural del realismo crítico, pero requieren que estas operaciones sean sometidas a criterios de justicia cognitiva, participación y responsabilidad



social. La pluralidad metodológica, por lo tanto, no es simplemente una suma de técnicas, sino una elección ética y política frente a las desigualdades.

Contribuciones de las Epistemologías del Sur

La primera contribución consiste en hacer visible la dimensión política de los criterios de validez. Santos no sostiene que todo conocimiento científico sea colonial, sino que demuestra que la ciencia moderna ha sido utilizada frecuentemente para jerarquizar a los pueblos y justificar intervenciones. Preguntar por las consecuencias de una determinada forma de conocimiento permite evaluar si esta amplía capacidades, produce dependencia, protege la vida o legitima desigualdades.

La segunda contribución es metodológica. La sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología de saberes y la traducción intercultural constituyen movimientos investigativos: localizar los silencios; reconocer las posibilidades; poner en relación las formas de conocimiento; y construir inteligibilidad entre lenguas. Estos movimientos favorecen investigaciones menos extractivistas y más reflexivas, especialmente cuando los participantes contribuyen a la formulación de los problemas y a la interpretación de los resultados.

La tercera contribución es pedagógica. Paulo Freire ya había demostrado que enseñar no consiste en depositar contenidos, sino en crear condiciones para una lectura crítica del mundo. El diálogo entre Freire, Santos, Quijano y Walsh fortalece una educación que parte de la experiencia sin permanecer en ella, amplía el acceso al conocimiento sistematizado y reconoce a los estudiantes como sujetos históricos. La autoridad docente no desaparece: se transforma en responsabilidad de mediar, problematizar, enseñar y aprender con rigor.

Limitaciones y tensiones

Una lectura crítica debe reconocer las dificultades. La primera es el riesgo de romantizar las formas de conocimiento subalternizadas. El conocimiento producido por un grupo oprimido puede contener prejuicios, errores o prácticas



perjudiciales. Ningún origen social hace que una afirmación sea inmune a la crítica. La ecología de saberes debe combinar reconocimiento, confrontación de consecuencias, protección de derechos y revisión pública.

La segunda tensión involucra la categoría del Sur. Rosa (2014) demuestra que las “teorías del Sur” reúnen diferentes proyectos que compiten por legitimidad. Si la categoría se utiliza de manera binaria, puede homogeneizar sociedades complejas y borrar los colonialismos internos. El Sur debe funcionar como una orientación histórica y política, y no como una identidad geográfica fija o un sello automático de autenticidad.

La tercera dificultad es operativa. Conceptos como traducción intercultural y artesanía de las prácticas requieren tiempo, confianza, recursos e instituciones dispuestas a compartir la toma de decisiones. Sin procedimientos claros, la participación puede volverse simbólica. Los investigadores necesitan documentar cómo se incorporaron las voces, quién tomó las decisiones, qué desacuerdos permanecieron y quién se benefició del trabajo.

La cuarta limitación se refiere al diálogo con la ontología. Giri (2021) sostiene que las alternativas epistemológicas necesitan profundizar las dimensiones ontológicas y participativas. El realismo crítico ofrece una contribución útil: las experiencias y los discursos son fundamentales, pero las estructuras materiales y los poderes causales también condicionan la vida. Este enfoque evita que la crítica al universalismo se convierta en relativismo discursivo.

Finalmente, existe el riesgo de una institucionalización superficial. Las universidades pueden incorporar términos como diversidad, decolonialidad o ecología de saberes sin modificar los currículos, la autoría, la financiación y la evaluación. La justicia epistémica no se mide por el vocabulario del proyecto, sino por cambios observables en las relaciones de credibilidad, participación y distribución de los beneficios del conocimiento.

Implicaciones para la educación



Investigación educativa

La investigación educativa orientada por la justicia epistémica comienza antes de la recopilación de datos. El problema de investigación debe discutirse con los sujetos afectados, especialmente cuando la investigación aborda desigualdades, territorios o formas colectivas de conocimiento. Esto no significa que toda investigación deba ser participativa, pero exige justificar quién definió la pregunta de investigación, cómo se construyeron las categorías y qué intereses orientan el análisis.

Durante la producción de evidencias, se recomienda la triangulación: los datos cuantitativos dimensionan los patrones; las entrevistas, observaciones y narrativas revelan experiencias; los documentos y el análisis institucional demuestran las reglas; y la participación de los sujetos permite confrontar las interpretaciones. La devolución no debe ser una ceremonia final. Puede funcionar como un momento analítico en el que los participantes cuestionen, califiquen o amplíen los resultados.

La ética va más allá del formulario de consentimiento. Incluye el uso responsable del lenguaje, la protección de conocimientos sensibles, la negociación de la autoría, el retorno social y la transparencia respecto de las limitaciones. La investigación que involucra a pueblos indígenas, comunidades tradicionales o movimientos sociales debe respetar las formas colectivas de toma de decisiones y reconocer que no todo conocimiento debe ser publicado o convertido en propiedad académica.

Currículo y práctica pedagógica

En el currículo, la cuestión central no consiste en añadir una semana temática sobre diversidad, sino en revisar la arquitectura del conocimiento. ¿Qué autores aparecen como fundadores? ¿Qué territorios proporcionan únicamente ejemplos? ¿Qué lenguas y experiencias son consideradas capaces de producir conceptos? La descolonización curricular amplía las referencias



y, sobre todo, modifica las preguntas mediante las cuales se organizan los contenidos.

La ecología de saberes puede orientar proyectos que relacionen ciencia, memoria, territorio, arte y tecnología. En la educación ambiental, por ejemplo, los datos sobre el agua y el suelo pueden entablar un diálogo con la historia de la comunidad, las prácticas agrícolas, los conflictos territoriales y los conocimientos locales. El docente mantiene la responsabilidad de trabajar con conceptos científicos y evaluar las evidencias, al mismo tiempo que hace explícitos sus límites, controversias y consecuencias sociales.

La interculturalidad crítica distingue el diálogo de la asimilación. Una práctica no es intercultural cuando simplemente traduce el conocimiento comunitario a categorías académicas y descarta aquello que no encaja en ellas. La traducción debe ser recíproca y preservar las diferencias relevantes. En determinadas situaciones, existirá conflicto entre formas de conocimiento; el objetivo no es producir un consenso artificial, sino crear condiciones para la argumentación, el aprendizaje y la toma responsable de decisiones.

Evaluación y formación docente

La evaluación es un campo privilegiado de la justicia epistémica porque define qué cuenta como aprendizaje. Las pruebas y las rúbricas son útiles, pero pueden hacer invisibles los procesos, los lenguajes y las estrategias. Una evaluación plural combina evidencias: desempeño, producción, observación, argumentación, autoevaluación y capacidad de aplicar el conocimiento. La pluralidad no significa ausencia de criterios; significa criterios explícitos y diversificados que sean coherentes con los objetivos.

En la formación docente, los profesores deben ser reconocidos como productores de conocimiento pedagógico. Los programas diseñados exclusivamente por expertos externos tienden a ignorar las condiciones reales de trabajo. Las comunidades de aprendizaje, la investigación sobre la propia



práctica y la documentación pedagógica permiten relacionar teoría, evidencia y experiencia sin transformar la experiencia en una opinión intocable.

El cambio requiere apoyo institucional. El tiempo para la planificación, el acceso a bibliotecas y bases de datos, la infraestructura, la autonomía responsable y los espacios para la toma colectiva de decisiones son condiciones materiales para la justicia epistémica. Responsabilizar individualmente a los docentes de descolonizar el currículo, sin modificar las políticas y las estructuras, reproduce la lógica que atribuye los problemas sistémicos a sujetos aislados.

Cuadro 4 – Matriz de aplicación a la investigación y a la práctica educativa

Campo	Preguntas orientadoras	Procedimientos coherentes
Currículo	¿Qué formas de conocimiento aparecen como universales? ¿Quién está ausente?	Mapeo de autores y perspectivas; diálogo con diversas historias, culturas, territorios y ciencias
Evaluación	¿Qué mide el instrumento? ¿Qué formas de aprendizaje permanecen invisibles?	Triangulación entre indicadores, producciones, observaciones, autoevaluación y retroalimentación formativa
Investigación	¿Quién formula el problema, interpreta los datos y recibe los beneficios?	Consentimiento procedimental, coproducción, reflexividad, retroalimentación y autoría negociada
Formación docente	¿Los docentes son receptores de técnicas o productores de conocimiento?	Investigación sobre la práctica, comunidades de aprendizaje, documentación pedagógica y comparación de evidencias
Relación escuela-comunidad	¿La comunidad es invitada únicamente para confirmar decisiones que ya han sido tomadas?	Escucha territorial, proyectos intergeneracionales, participación deliberativa y traducción entre lenguas
Enseñanza de las ciencias e interculturalidad	¿Cómo pueden articularse el rigor científico, la historia de la ciencia y los conocimientos locales sin caer en el relativismo?	Cuestiones sociocientíficas, análisis de controversias, experimentación crítica y ecología de saberes

Fuente: Elaborado por los autores a partir del marco analizado.



La discusión presentada en el Cuadro 4 traduce el debate epistemológico en posibilidades concretas para la investigación y el trabajo pedagógico. La matriz indica que el rigor no se limita al control técnico: también implica contextualizar los indicadores, escuchar a los sujetos, analizar las condiciones históricas y realizar una devolución social del conocimiento producido. Para docentes e investigadores, esto implica planificar prácticas en las que los contenidos científicos se enseñen en profundidad y, al mismo tiempo, se relacionen con las experiencias de los estudiantes, los territorios y las contradicciones vividas. El cuadro no proporciona una receta universal; funciona como orientación para decisiones situadas, abiertas a una evaluación continua y comprometidas con la transformación de las condiciones que producen exclusión.

Consideraciones finales

El análisis realizado reafirma que ningún paradigma, de manera aislada, es capaz de abarcar la complejidad de la educación. Como docentes, encontramos diariamente situaciones que requieren diferentes formas de conocer: los indicadores ayudan a medir las desigualdades; las narrativas revelan significados y trayectorias; y el análisis de las estructuras permite comprender por qué determinados problemas persisten. La coherencia científica, por lo tanto, no depende de la adhesión estricta a un único método, sino de la relación transparente entre pregunta, realidad, evidencia, interpretación y responsabilidad social.

Sin embargo, combinar métodos no es suficiente si permanece intacta la estructura que determina qué personas pueden hablar y qué formas de conocimiento merecen reconocimiento. La crítica marxista nos ayuda a comprender que la educación está inserta en una sociedad marcada por conflictos de clase y por la distribución desigual de las condiciones materiales de existencia (Marx; Engels, 2007). Esto significa que las dificultades escolares no pueden atribuirse exclusivamente al esfuerzo individual, como si los estudiantes y las comunidades llegaran a la escuela en condiciones de igualdad.



El trabajo pedagógico necesita reconocer estas determinaciones sin convertir a los sujetos en prisioneros de sus orígenes sociales.

Es en este punto donde Paulo Freire ofrece una orientación profundamente humana. Enseñar no consiste en transferir contenidos ni en hablar en nombre de aquellos que han sido históricamente silenciados. Consiste en crear condiciones para que los estudiantes comprendan críticamente su realidad, se apropien del conocimiento sistematizado y reconozcan su capacidad para intervenir en el mundo (Freire, 1987, 1996). La autoridad docente continúa siendo necesaria, pero deja de ser autoritarismo: expresa responsabilidad, escucha, rigor, compromiso y apertura al diálogo.

Las Epistemologías del Sur amplían esta perspectiva al demostrar que no puede existir justicia social duradera sin justicia cognitiva. Las escuelas pueden enseñar ciencias, artes, filosofía y literatura sin descalificar las memorias familiares, los conocimientos derivados del trabajo, las culturas locales y las experiencias comunitarias. Esto no significa romantizar todo conocimiento popular ni relativizar la ciencia. Se trata de establecer un diálogo exigente en el que las diferentes formas de conocimiento sean evaluadas de acuerdo con sus evidencias, propósitos, consecuencias, limitaciones y capacidad para proteger la vida y ampliar los derechos (Santos, 2014, 2018; Amaro, 2023).

En la práctica docente y de investigación, este compromiso implica hacer explícitos los supuestos subyacentes a los métodos; buscar ausencias en el currículo, las referencias y los espacios de toma de decisiones; articular indicadores, narrativas y análisis estructurales; involucrar, siempre que sea posible, a los sujetos en la interpretación y devolución de la investigación; y garantizar condiciones institucionales para la autoría plural y la formación continua. Estas acciones no constituyen una receta, sino un horizonte ético-político que debe recrearse en cada contexto.

Finalmente, una educación epistemológicamente democrática ni reduce a las personas a números ni transforma a las comunidades en fuentes silenciosas de datos. Mide sin deshumanizar, escucha sin romantizar, explica sin naturalizar



las desigualdades y entabla un diálogo sin abandonar los criterios. Como educadores, comprendemos que investigar y enseñar son formas de asumir una posición frente al mundo —posiciones que, como nos enseña Freire (1996), no pueden ser neutrales—. Nuestra elección es por una educación pública que socialice el conocimiento, confronte la opresión y reconozca a estudiantes, docentes y comunidades como sujetos históricos capaces de comprender y transformar la realidad. Este es el sentido progresista, freireano y emancipador que aproxima las Epistemologías del Sur a la lucha por la justicia educativa en América Latina.

References

AMARO, Flávia Ribeiro. The struggles against oppression as driving the epistemologies of the South: for the promotion of cognitive justice. **Plural**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 272-283, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2023.208263>.

BASTOS, Glaucia Soares; BARONI, Patrícia Raquel. Sobrevivência das Escolas-Pirilampo como modo de (re)existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84983, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684983>.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. London: Routledge, 2008. Obra original publicada em 1975.

CHAFE, Roger. Different paradigm conceptions and their implications for qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, Thousand Oaks, v. 23, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/16094069241282871>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRI, Ananta Kumar. With and beyond epistemologies from the South: ontological epistemology of participation, multi-topical hermeneutics and the calling of planetary realisations. **Sociological Bulletin**, New Delhi, v. 70, n. 3, p. 366-383, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/00380229211014666>.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRZAEI RAFE, Mehri; BAGHERI NOAPARAST, Khosrow; HOSSEINI, Afzal Sadat; SAJADIEH, Narges. An examination of Roy Bhaskar's critical realism as a basis for educational practice. **Journal of Critical Realism**, Abingdon, v. 20, n. 1, p. 56-71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1807799>.

PARK, Yoon Soo; KONGE, Lars; ARTINO JR., Anthony R. The positivism paradigm of research. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 95, n. 5, p. 690-694, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>.

PIAGET, Jean. **Genetic epistemology**. New York: Columbia University Press, 1970.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, London, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>.

RICHARDSON, Virginia. Constructivist pedagogy. **Teachers College Record**, New York, v. 105, n. 9, p. 1623-1640, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146810310500906>.



ROSA, Marcelo C. Theories of the South: limits and perspectives of an emergent movement in social sciences. **Current Sociology**, London, v. 62, n. 6, p. 851-867, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011392114522171>.

SÁNCHEZ MOLANO, Javier Giovanny; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Ensinos de ciências insurgentes: ambientalizando ciências e educações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39408, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839408>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Public sphere and epistemologies of the South. **Africa Development**, Dakar, v. 37, n. 1, p. 43-67, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South**. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The epistemologies of the South and the future of the university. **Journal of Philosophy of Education**, Oxford, v. 58, n. 2-3, p. 166-188, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad038>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edméa Cristina dos. Descolonizar a universidade ocidentalizada: uma síntese teórica baseada na África do Sul e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, e310036, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310037>.



SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.



Cómo citar

SANABRIA, Eva Diana Chaparro; SANTOS, Matheus Nunes dos; RIBEIRO, Lucilene Batista; MOURA, Andrezza Karla Neves de; SILVA, Eliana Aparecida da. Epistemologías do Sul e justiça epistêmica: desafios para a pesquisa e a formação de professores na América Latina. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-30, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55864>.

Enviado el: 27 de julio de 2026

Aceptado el: 7 de agosto de 2026

Publicado el: 30 de septiembre de 2026



CRediT

Reconocimientos	No se aplica.
Financiación	No se aplica.
Conflicto de intereses	Los autores certifican que no tienen interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No se aplica.
Contribución de los autores	SANABRIA, E. D. C. declara haber realizado conceptualización, supervisión, validación, redacción – revisión y edición. SANTOS, M. N. declara haber realizado conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, análisis formal, visualización, redacción – preparación del borrador original, redacción – revisión y edición. RIBEIRO, L. B. declara haber realizado conceptualización, investigación, curaduría de datos, análisis formal, redacción – preparación del borrador original, redacción – revisión y edición. MOURA, A. K. N. declara haber realizado conceptualización, investigación, curaduría de datos, análisis formal, redacción – preparación del borrador original, redacción – revisión y edición. SILVA, E. A. declara haber realizado conceptualización, investigación, curaduría de datos, análisis formal, redacción – preparación del borrador original, redacción – revisión y edición.

Equipo Editorial

Editora de sección:	Letícia Bassetto Secorum
Miembro del equipo de producción:	Gabriela Paula Santos
Asistente de edición:	Márcia Adriana de Faria Ribeiro
Maquetación y diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

