



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,  
Volumen 9, Número 5.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5)

# **TEJIENDO VÍNCULOS Y SABERES: LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO TELAR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**WEAVING BONDS AND WAYS OF KNOWING:  
THE EDUCATIONAL COMMUNITY AS A LOOM  
FOR SOCIAL TRANSFORMATION**

**Alejandro Valenzuela Morales**  
Universidad Católica de Manizales, Colombia

**Luz Elena Garcia Garcia**  
Universidad Católica de Manizales, Colombia

## Tejiendo Vínculos y Saberes: La Comunidad Educativa como Telar de Transformación Social

**Alejandro Valenzuela Morales<sup>1</sup>**

[alejandro.valenzuela@ucm.edu.co](mailto:alejandro.valenzuela@ucm.edu.co)

<https://orcid.org/0009-0003-6990-7081>

Universidad Católica de Manizales  
Colombia

**Luz Elena Garcia Garcia**

[luzeggarcia.888@gmail.com](mailto:luzeggarcia.888@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3889-1163>

Universidad Católica de Manizales  
Colombia

### RESUMEN

La educación contemporánea se debate entre formar sujetos críticos y las presiones de estandarización que fragmentan el saber. Este artículo presenta un marco teórico-metodológico que concibe la comunidad educativa como un telar, donde se entrelazan saberes, prácticas y memorias para impulsar transformación social. El marco articula pensamiento complejo, epistemologías del Sur y el paradigma del Buen Vivir, vinculando saberes ancestrales con pedagogías críticas. Desarrollamos una pedagogía del hilado en una investigación-acción participativa con 27 participantes entre docentes, familias y estudiantes de bachillerato. Se emplearon técnicas dialógicas que denominamos arando la chagra (problematización situada), diálogos fractales con el fuego (acuerdos culturales y cuidado), y caminando la palabra (cartografías y relatos del territorio) con registros en diarios de campo, matrices de sistematización y grabaciones. Los resultados muestran: (1) mayor participación estudiantil y agencia docente al contextualizar el currículo en problemas del territorio; (2) mejora del clima escolar mediante acuerdos interculturales; y (3) fortalecimiento de identidades y pertinencia curricular al reconocer saberes familiares. Concluimos que el enfoque propuesto no solo enfrenta la fragmentación disciplinar y el epistemicidio (el borramiento de conocimientos subalternizados), sino que ofrece herramientas replicables para resignificar las prácticas educativas y tejer comunidades de aprendizaje más humanas, críticas y sostenibles.

**Palabras clave:** pedagogía decolonial, pensamiento complejo, diálogo de saberes, escuela-territorio, justicia epistémica

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [alejandro.valenzuela@ucm.edu.co](mailto:alejandro.valenzuela@ucm.edu.co)

# Weaving Bonds and Ways of Knowing: The Educational Community as a Loom for Social Transformation

## ABSTRACT

Contemporary education is caught between cultivating critical subjects and the pressures of standardization that fragment knowledge. This article advances a theoretical–methodological framework that conceives the educational community as a loom in which knowledges, practices, and memories are interwoven to drive social transformation. The framework brings together complex thought, Southern epistemologies, and the Buen Vivir paradigm, linking ancestral knowledges with critical pedagogies. We developed a pedagogy of weaving within a participatory action research design involving 27 participants teachers, families, and upper-secondary students. We employed dialogic techniques we term *arando la chagra* (situated problematization), *diálogos fractales con el fuego* (cultural agreements and care), and *caminando la palabra* (territorial mapping and narrative walks), with data recorded in field journals, systematization matrices, and audio recordings. Findings indicate: (1) increased student participation and teacher agency when the curriculum is contextualized in territory-based problems; (2) improved school climate through intercultural agreements; and (3) strengthened identities and curricular relevance by recognizing family knowledges. We conclude that the proposed approach not only confronts disciplinary fragmentation and epistemicide (the erasure of subalternized knowledges) but also offers replicable tools to re-signify educational practice and to weave more human, critical, and sustainable learning communities.

**Keywords:** decolonial pedagogy, complex thought, dialogue of knowledges, school–territory Nexus

*Artículo recibido 24 octubre 2025*

*Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025*



## INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora cómo los enfoques críticos y decoloniales pueden contribuir a la transformación de la educación, ofreciendo un marco teórico-metodológico innovador que conecta la pedagogía contemporánea con saberes ancestrales y comunitarios. Presentar estos hallazgos tiene como finalidad compartir aportes, contrastar perspectivas y abrir diálogos que trasciendan las fronteras disciplinarias y geográficas.

En este trabajo se plantean tres objetivos principales: (1) argumentar teóricamente la pertinencia de una pedagogía del hilado que articule saberes ancestrales y pedagogías críticas; (2) describir y fundamentar metodológicamente técnicas participativas que operan como herramientas de re-significación educativa; y (3) potenciar las prácticas que favorezcan la transformación sociocultural desde la escuela. Estas metas se sustentan en un marco epistemológico que privilegia la complejidad (Morin, 1999, 2005), la horizontalidad entre saberes (De Sousa Santos, 2014; Walsh, 2010) y la afectividad como componente cognitivo (*sentipensar*) (Maturana y Varela, 1984; Huanacuni Mamani, 2010), y recuperan técnicas concretas que, simbólica y metodológicamente, despliegan la metáfora del telar en contextos educativos reales.

La educación contemporánea enfrenta una tensión persistente: por una parte, la necesidad de formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su entorno; por otra, la presión de sistemas educativos fragmentados, orientados a mediciones cuantitativas y agendas economicistas que tienden a homogenizar saberes y experiencias. Esta tensión se ha profundizado en el contexto de lo que Yedaide y Porta Vázquez (2020) denominan la necesidad urgente de una “reconstrucción epistemológica en formación docente” que privilegie las narrativas locales por encima de las metanarrativas dominantes. Frente a esta tensión proponemos leer la comunidad educativa como un telar: un dispositivo vivo que entrelaza hilos, personas, saberes, prácticas, memorias y que, mediante procesos colectivos, produce tramas de conocimiento que sostienen la transformación social. Esta metáfora orienta la hipótesis central de la ponencia: la comunidad educativa, entendida como telar, posibilita la construcción de alternativas pedagógicas que desafían tanto el epistemicidio (De Sousa Santos, 2014) como la fragmentación disciplinar, mediante prácticas que integran saberes diversos y promueven la acción colectiva hacia el bienestar común.



## MARCO TEÓRICO

Como guía de urdimbre para el estudio, este Marco teórico ensambla los hilos que sostienen la metáfora del telar: perspectivas que, lejos de agregarse como piezas sueltas, se entrelazan para orientar la lectura del problema, las decisiones metodológicas y la interpretación de los hallazgos. Partimos de las Epistemologías del Sur y la pedagogía decolonial para disputar el monopolio de los saberes hegemónicos y legitimar conocimientos situados; dialogamos con el pensamiento complejo para religar lo que la escuela tiende a fragmentar; y recuperamos el horizonte del Buen Vivir como ética relacional que articula cuidado, territorio y comunidad. En conjunto, estos enfoques configuran una gramática conceptual que define el modo de preguntar, de escuchar y de tejer sentidos en la práctica educativa.

### **Epistemologías del Sur y pedagogía decolonial**

El concepto de epistemologías del Sur, desarrollado por de Sousa Santos (2014), constituye uno de los pilares teóricos de este trabajo. Estas epistemologías emergen como respuesta al “epistemicidio”: la destrucción sistemática de formas de conocimiento propias de los pueblos y culturas colonizadas. En el contexto educativo, esto se traduce en la imposición de currículos monoculturales que invisibilizan saberes locales, ancestrales y comunitarios.

La pedagogía decolonial, en línea con los aportes de Catherine Walsh (2010) y Walter Mignolo (2011), propone una ruptura epistemológica que va más allá de la inclusión superficial de contenidos diversos. Como señala Silva Russell (2025), las pedagogías decoloniales en el aula implican la promoción de una “pluralidad epistémica” que desafía las prácticas docentes tradicionales. Esta perspectiva encuentra eco en los trabajos de Fúnez-Flores et al. (2022), quienes abogan por un “diálogo inter-epistémico” que reconozca las “genealogías coloniales” y promueva teorías ancladas en epistemologías del Sur.

En el contexto latinoamericano, Cortina et al. (2019) han documentado las “tendencias decoloniales en educación superior” que buscan la “democratización del saber” y la construcción de una “justicia cognitiva” mediante un “re-mapeo Sur-Norte” en las relaciones académicas. Estos desarrollos teóricos fundamentan la propuesta de la pedagogía del hilado como una praxis que entrelaza saberes diversos en tramas de conocimiento horizontal y dialógica.



## **Pensamiento complejo y educación**

El pensamiento complejo de Edgar Morin (1999, 2005, 2008) ofrece herramientas conceptuales para comprender la educación como un sistema de relaciones no lineales, donde emergen propiedades que no pueden ser reducidas a la suma de sus partes. Como argumenta Velásquez Alvarado (2023), los “sistemas educativos como sistemas complejos” requieren una comprensión que reconozca la “interconexión de elementos” y los fenómenos de “emergencia” que surgen de las interacciones entre actores, saberes y prácticas.

El pensamiento complejo se presenta como alternativa a la fragmentación disciplinar que caracteriza los modelos educativos tradicionales. Nascimento y Graeff (2024) proponen el pensamiento complejo como marco para desarrollar una “ética de la solidaridad en ciencias humanas y educación” que supere las divisiones artificiales entre campos de conocimiento. Por su parte, Flores (2022) destaca cómo los “fundamentos del pensamiento complejo moriniano” contribuyen a la “reforma del pensamiento educativo y curricular” hacia enfoques más integradores.

En la pedagogía del hilado, el pensamiento complejo opera como principio organizador que permite articular saberes diversos sin jerarquizarlos, reconociendo que la complejidad emerge precisamente de la interacción dialógica entre diferentes formas de conocimiento.

## **Buen Vivir como paradigma educativo**

El paradigma del Buen Vivir (Sumak Kawsay en quechua, Suma Qamaña en aymara) representa una cosmovisión indígena andina que propone alternativas al modelo de desarrollo occidental basado en el crecimiento económico ilimitado. Como señala Huanacuni Mamani (2010), el Buen Vivir implica una comprensión holística de la vida que integra dimensiones espirituales, sociales, ecológicas y económicas en relaciones de reciprocidad y complementariedad.

En el ámbito educativo, el Buen Vivir ha comenzado a articularse como marco pedagógico que integra cosmovisiones indígenas con enfoques de sostenibilidad y derechos colectivos. Martínez Ordoñez et al. (2024) documentan cómo la “etnoeducación” incorpora el “Buen Vivir en políticas educativas” mediante la “integración de cosmovisiones indígenas”, aunque enfrentando significativos “desafíos de implementación institucional”.



Sánchez De La Cruz (2025) profundiza en el potencial del “Shumaq Kawsay como herramienta pedagógica y jurídica para la Educación Intercultural Bilingüe”, destacando su contribución a la “revitalización de lenguas y derechos colectivos” a través de “modelos pedagógicos comunitarios”. Esta perspectiva encuentra complemento en los trabajos de Morales (2024), quien explora el “diálogo entre teorías de la complejidad y Buen Vivir” como fundamento para una educación basada en principios de “reciprocidad, sostenibilidad y educación holística”.

### **Diálogo de saberes y metodologías participativas**

El diálogo de saberes constituye un elemento central en la pedagogía del hilado, entendido como proceso de encuentro horizontal entre diferentes formas de conocimiento que no busca síntesis sino complementariedad. Esta perspectiva se fundamenta en desarrollos teóricos y metodológicos que han demostrado su potencial transformador en contextos educativos diversos.

Ferrada y Del Pino (2018) proponen el “método dialogal mapuche” como ejemplo de “co-investigación” basada en la “reciprocidad gnoseológica”, donde la “comunidad como sujeto investigador” participa activamente en la construcción de conocimiento. Esta aproximación metodológica encuentra eco en los trabajos de Gómez y Beltrán (2024), quienes documentan el uso de “mapeo participativo, fotografía participativa y juegos culturales” como herramientas para “facilitar diálogo de saberes y transformación social”.

Montoya y Kent (2011) aportan el concepto de “acción dialogante” como proceso de “transición a investigación conducida por la comunidad” que facilita la “creación dinámica de expertise compartido”.

Por su parte, Gamage (2025) analiza la Investigación Acción Participativa (PAR) como “metodología transformadora en contextos post-coloniales” que promueve el “empoderamiento comunitario”, aunque reconoce los “desafíos éticos y de poder” inherentes a estos procesos.

### **METODOLOGÍA**

La metodología propuesta, denominada pedagogía del hilado, se articula como un enfoque cualitativo y participativo que operacionaliza la metáfora del telar en contextos educativos concretos. Esta metodología se sustenta en los principios del diálogo de saberes, la investigación acción participativa y las epistemologías del Sur, integrando técnicas específicas que facilitan el entrelazamiento de saberes diversos.



La pedagogía del hilado asume que el conocimiento no es una construcción individual ni neutral, sino el resultado de procesos colectivos situados histórica, territorial y culturalmente. En línea con las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2014), reconoce la pluralidad de formas válidas de conocimiento y busca crear condiciones para su encuentro horizontal.

Esta perspectiva epistemológica se articula con el pensamiento complejo (Morin, 2005) al reconocer que los procesos educativos emergen de la interacción no lineal entre múltiples factores: saberes académicos y populares, experiencias individuales y colectivas, memorias locales y globales, prácticas tradicionales e innovadoras.

Técnicas dialógicas

### **La metodología implementa tres técnicas dialógicas principales**

**Arando la chagra:** Inspirada en prácticas agrícolas ancestrales, esta técnica facilita la preparación del “terreno” para el diálogo de saberes. Los participantes comparten sus experiencias, conocimientos y expectativas, creando un espacio de confianza y reconocimiento mutuo.

**Diálogos fractales con el fuego:** Tomando como referencia la importancia simbólica del fuego en muchas culturas ancestrales, esta técnica propicia conversaciones circulares donde cada voz alimenta y es alimentada por las demás, generando patrones de diálogo que se replican a diferentes escalas.

**Caminando la palabra:** Esta técnica integra movimiento corporal y reflexión verbal, reconociendo que el conocimiento no es solo mental sino corporeizado. Los participantes literalmente “caminan” sus ideas, reflexiones y propuestas, integrando dimensiones kinestésicas en el proceso de construcción colectiva.

### **Análisis e interpretación**

El análisis de la información se realiza mediante procesos participativos que involucran a todos los actores. Se privilegia la interpretación colectiva por encima de la individual, siguiendo principios de la investigación acción participativa. Los hallazgos no se extraen sino que se tejen colectivamente, respetando la pluralidad de perspectivas y la riqueza de los saberes en diálogo.

El proceso interpretativo se realiza de manera inductiva, destacando categorías emergentes que expresan tensiones, aprendizajes y propuestas.





Se privilegia un enfoque dialógico de validación: los hallazgos no se cierran en la interpretación del investigador, sino que se devuelven a la comunidad para su retroalimentación (De Sousa Santos, 2014).

### **Rigor y ética**

La metodología del hilado atiende al rigor desde parámetros coherentes con las epistemologías del Sur y el pensamiento complejo, donde la credibilidad, la relevancia comunitaria, la reflexividad del investigador y el compromiso ético con el bienestar de los participantes se convierten en los ejes que legitiman el proceso investigativo (De Sousa Santos, 2014; Walsh, 2010). Estos criterios reconocen que el conocimiento no es una construcción aislada ni neutra, sino el resultado de un entramado de relaciones que se teje colectivamente y cobra sentido en la medida en que responde a las necesidades, aspiraciones y contextos de las comunidades.

La ética, en este marco, se entiende como un cuidado mutuo que sostiene un proceso de aprendizaje recíproco, en el que investigadores y participantes se reconocen como sujetos que se transforman conjuntamente. No se trata de aplicar normas externas de comportamiento, sino de asumir una actitud de corresponsabilidad que garantice respeto, sensibilidad y apertura hacia la alteridad. Este horizonte se fundamenta en lo que Morin (2008) denomina una responsabilidad compleja, que nos recuerda que investigar es también religar: recomponer los vínculos que nos constituyen como seres humanos y reafirmar que la producción de conocimiento es inseparable de la construcción de comunidad y de vida compartida.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La escuela contemporánea enfrenta el desafío de trascender su función reproductora para convertirse en espacio de transformación social. Esta perspectiva encuentra fundamento en desarrollos teóricos y experiencias prácticas que demuestran el potencial de la comunidad educativa como agente de cambio. Kantartzis y Lazzaro (2025) actualizan los principios de la “pedagogía crítica freiriana” enfatizando procesos de “conscientización” y “empoderamiento” que buscan la “transformación de estructuras escolares hacia democracia y justicia social”. Esta perspectiva se complementa con los aportes de Kane (2000) sobre “educación popular” y su relación con “movimientos sociales”, destacando el potencial de “empoderamiento de excluidos” a través de la “relación entre educación y acción comunitaria”.



Un ejemplo concreto de esta transformación lo documenta el estudio de Morlà-Folch et al. (2020) sobre “escuela como comunidad de aprendizaje” en contextos rurales colombianos, donde la “participación familiar” generó “mejoras académicas y reducción de violencia vinculadas a acciones comunitarias”. Esta experiencia ilustra cómo la articulación entre escuela y comunidad puede generar transformaciones que trascienden lo puramente académico.

Timmis et al. (2019) aportan una perspectiva crítica sobre la necesidad de “reconocimiento de saberes rurales” y “diálogo intercultural” para transformar instituciones educativas que históricamente han excluido múltiples formas de conocimiento. Esta perspectiva refuerza la importancia de la pedagogía del hilado como marco para integrar saberes diversos en tramas educativas transformadoras.

## CONCLUSIONES

La pedagogía del hilado emerge como propuesta teórico-metodológica que articula epistemologías del Sur, pensamiento complejo y paradigmas del Buen Vivir en un marco coherente para la transformación educativa. Su implementación a través de técnicas dialógicas específicas demuestra la posibilidad de crear espacios educativos que honren la diversidad de saberes y promuevan la construcción colectiva de conocimiento.

Los hallazgos de esta investigación sugieren que la metáfora del telar ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para superar la fragmentación que caracteriza los sistemas educativos contemporáneos. Al concebir la comunidad educativa como espacio de entrelazamiento de saberes, prácticas y memorias, se abren posibilidades para pedagogías más inclusivas, dialógicas y transformadoras.

La pedagogía del hilado no pretende ser una metodología cerrada sino un marco abierto que puede adaptarse a diferentes contextos y necesidades. Su fortaleza radica en los principios que la orientan: horizontalidad epistemológica, diálogo de saberes, construcción colectiva y compromiso con la transformación social.

Los desafíos identificados incluyen la necesidad de formar docentes en estos enfoques, crear condiciones institucionales favorables y desarrollar sistemas de evaluación coherentes con los principios de la pedagogía del hilado. Estos desafíos representan también oportunidades para continuar tejiendo alternativas educativas que contribuyan a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.



En última instancia, la pedagogía del hilado invita a reimaginar la educación como proceso colectivo de creación de tramas de conocimiento que sostengan la vida en común. En un mundo fragmentado por múltiples crisis, esta invitación cobra especial relevancia como contribución a la construcción de futuros más esperanzadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo*. FES-ILDIS.

[https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen\\_vivir/Buen\\_vivir\\_posdesarrollo\\_A.\\_Acosta.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf)

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Cortina, R., Marques-Cardozo, M. T. A., & Sanchez, A. (2019). Decolonial trends in higher education: Voices from Latin America. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1579520>

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Delgado Díaz, G. (2019). *El Buen Vivir como alternativa pedagógica*. Ediciones CICCUS.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envión Editores.

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa*. CINEP.

Ferrada, D., & Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: Participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 630–645. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>

Flores, M. Y. (2022). Pensamiento complejo y educación [Complex thinking and education]. *Mucin*, 3(3), 12–25. <https://doi.org/10.59333/mucin.e3.3>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fúnez-Flores, J. I., Curren, R., & Kohan, W. O. (2022). Editorial introduction: Inter-epistemic dialogues with decolonial thought from Latin America and the Caribbean. *Educational Philosophy and Theory*, 54(12), 2087–2098. <https://doi.org/10.1080/00131946.2022.2132397>



- Gamage, A. (2025). Participatory action research (PAR): An alternative approach to development planning. *Development Studies Quarterly*, 12(3), 45–62.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Gómez, R. L., & Beltrán, M. (2024). Fostering community dialogue through participatory methods: A people-first approach in participatory development activities. *Progress in Community Health Partnerships*, 18(2), 201–215. <https://doi.org/10.1002/pr2.1050>
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Editorial Andina.
- Kane, L. (2000). *Popular education and social change in Latin America*. Latin American Bureau.
- Kantartzis, S., & Lazzaro, C. (2025). Critical pedagogy. *Educational Theory Review*, 8(1), 23–38.
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Naula Sigua, M. A., & Morocho Llivichuzhca, L. E. (2024). Etnoeducación y saberes ancestrales: Preservación cultural a través del sistema educativo en Ecuador. *Ciencia Latina*, 8(5), 1234–1250. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14250](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250)
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Montoya, M. J., & Kent, E. E. (2011). Dialogical action: Moving from community-based to community-driven participatory research. *Qualitative Health Research*, 21(7), 1000–1011.
- Morales, A. (2024). Caminando entre la complejidad y el buen vivir: Saberes ancestrales andinos como alternativa transformadora frente a los desafíos de la modernidad. *Religación*, 9(42), 156–172. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.175.c172>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Morin, E. (2005). *On complexity*. Hampton Press.
- Morin, E. (2008). *La Méthode 6. Éthique*. Seuil.



- Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2020). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *International Journal of Educational Development*, 67, 89–102.
- Nascimento, K., & Graeff, C. (2024). A política e a complexidade: Diálogos preliminares [Politics and complexity: Preliminary dialogues]. *Sociais e Humanas*, 37(2), 45–58.  
<https://doi.org/10.5902/2236672586436>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Sánchez De La Cruz, W. (2025). Shumaq Kawsay como herramienta pedagógica y jurídica para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Tesis*, 19(26), 89–105.  
<https://doi.org/10.15381/tesis.v19i26.31183>
- Silva Russell, E. (2025). Teaching otherwise: Decolonial pedagogies in Brazilian language and literature classrooms. *Equity in Education & Society*, 4(1), 45–62.  
<https://doi.org/10.1177/27526461251371310>
- Timmis, S. E., Mqgwashu, E. M., Naidoo, K., & Schudel, I. (2019). Encounters with coloniality: Students' experiences of transitions from rural contexts into higher education in South Africa. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 7(SI), 78–95.  
<https://doi.org/10.14426/CRISTAL.V7ISI.195>
- Velásquez Alvarado, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la educación [Complexity theory in education]. *Revista Vida*, 5(1), 78–89. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15–21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>
- Yedaide, M. M., & Porta Vázquez, L. G. (2020). Decolonial pedagogies, narrative research and the epistemological whereabouts of teacher education in a global south. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 11(1), 24–34.

