

Cosmovisión, racionalidad y pensamiento crítico: fortalecimiento intercultural de la identidad cultural

Worldview, rationality and critical thinking: intercultural strengthening of cultural identity

Judith Amaranta Huiza Soto¹

Recibido: 27 de junio de 2026

Aceptado: 10 de agosto de 2026

Resumen

El artículo de revisión analiza la interrelación entre la cosmovisión, la racionalidad y el pensamiento crítico como categorías clave para la identidad cultural en contextos interculturales y decoloniales. Mediante una revisión sistemática de la literatura (2018-2024), se evidencia que la cosmovisión andina, de carácter relacional y holístico, fundamenta una racionalidad epistémica propia que dialoga críticamente con saberes hegemónicos. El pensamiento crítico opera como herramienta de resistencia, y su sinergia es esencial para fortalecer la interculturalidad en la educación superior.

Palabras clave: cosmovisión andina, racionalidad intercultural, pensamiento crítico, decolonialidad.

Abstract

This review article analyzes the interrelationship between worldview, rationality, and critical thinking as key categories for cultural identity in intercultural and decolonial contexts. Through a systematic literature review (2018–2024), it demonstrates that the Andean worldview, relational and holistic in nature, grounds its own epistemic rationality, which engages critically with hegemonic knowledge. Critical thinking operates as a tool of resistance, and its synergy is essential for strengthening interculturality in higher education.

Keywords: andean worldview, intercultural rationality, critical thinking, decoloniality.

¹ Licenciada en Educación – Especialidad de Educación Primaria, Maestra en Gestión Educativa, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, <https://orcid.org/0000-0003-2841-2106>, afiliación: Universidad Nacional de Huancavelica, Perú, email: judith.huiza@unh.edu.pe

Introducción

En las últimas décadas, el debate académico en torno a la educación intercultural y la decolonialidad ha ganado una relevancia sin precedentes en América Latina. La crisis de los paradigmas educativos eurocéntricos, denunciada desde diversas epistemologías del sur, ha abierto un espacio fértil para repensar los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de los sistemas educativos en sociedades pluriculturales y multilingües. En este contexto, la identidad cultural emerge no solo como un derecho humano fundamental, sino como un eje articulador de procesos educativos más justos, situados y transformadores.

La construcción de la identidad cultural no puede desligarse de las condiciones históricas de colonización que determinaron la subordinación de los saberes y las formas de vida de los pueblos originarios. Tal como lo señala Walsh (2009), la colonialidad no es simplemente un fenómeno del pasado, sino un patrón de poder vigente que opera en los ámbitos del ser, el saber y el poder, perpetuando jerarquías raciales y epistemológicas que excluyen los conocimientos no occidentales. Frente a esta realidad, la interculturalidad crítica se posiciona como un proyecto político-epistémico-ético que busca transformar estructuralmente esas relaciones de dominación.

Desde esta perspectiva, el presente artículo propone que el fortalecimiento de la identidad cultural requiere articular tres categorías teóricas interconectadas: la cosmovisión como marco filosófico-cultural de comprensión del mundo, la racionalidad como categoría epistemológica que orienta el pensar y el actuar dentro de una cosmovisión específica, y el pensamiento crítico como categoría cognitivo-pedagógica que

permite analizar, cuestionar y transformar la realidad desde una postura decolonial. Estas tres categorías no son independientes, sino que se imbrican en un ciclo transformador que posibilita la emergencia de subjetividades culturalmente empoderadas.

La revisión de literatura científica evidencia un creciente interés académico en la articulación de estas categorías dentro del campo de la educación intercultural. Investigaciones recientes en el contexto andino (Astorima y Gutiérrez, 2024; Sotomayor et al., 2024) confirman que la cosmovisión andina, la racionalidad cultural y el pensamiento crítico constituyen pilares esenciales para diseñar propuestas pedagógicas pertinentes a las realidades plurinacionales de países como Perú, Bolivia y Ecuador.

El objetivo central de este artículo es, por tanto, analizar, sistematizar y actualizar críticamente la literatura científica existente sobre la interacción de estas tres categorías, con el fin de contribuir a la comprensión teórica y a la implementación práctica de la interculturalidad como enfoque transversal en la educación superior peruana y latinoamericana.

Metodología

El presente estudio adopta un diseño de investigación documental-bibliográfico de tipo revisión. Se revisaron artículos científicos, capítulos de libro y documentos académicos publicados en los últimos años, así como documentos referenciales vigentes. Los descriptores de búsqueda empleados en español e inglés fueron: “cosmovisión andina”, “racionalidad intercultural”, “pensamiento crítico decolonial”, “interculturalidad

crítica”, “identidad cultural”, “decolonialidad epistémica”.

Los criterios de inclusión: (a) publicaciones en revistas indexadas con arbitraje par ciego, (b) pertinencia temática con las tres categorías objeto de estudio, (c) contexto latinoamericano con énfasis en la región andina, y (d) publicaciones en español, inglés o portugués. Se excluyeron

Resultados y discusión

1. Cosmovisión: el marco filosófico-cultural de la existencia andina

La cosmovisión constituye la primera y más abarcadora de las tres categorías propuestas, en tanto funciona como el marco referencial desde el cual los pueblos interpretan, organiza y dan sentido a su existencia en el mundo. En el contexto andino, esta categoría adquiere una dimensión filosófica de profunda riqueza ontológica y relacional. Estermann (2012) define la cosmovisión andina como una “filosofía implícita” de carácter holístico en la que el cosmos, la naturaleza, la comunidad y el ser humano forman una totalidad indisociable, articulada por el principio de relacionalidad: ningún ente existe por sí mismo sino siempre en referencia y relación con otros.

Esta ontología relacional supone una ruptura radical con la epistemología occidental moderna, la cual, desde Descartes, ha instaurado una dicotomía sujeto-objeto que fragmenta la realidad y legitima la dominación de la naturaleza y las culturas subalternas. En contraste, la cosmovisión andina propone una comprensión del tiempo no lineal sino cíclica, expresada en conceptos como el Pachakutiy, el retorno y la renovación del tiempo y una noción de la persona no como individuo autónomo sino como nudo de relaciones en la comunidad y el

documentos de opinión sin respaldo empírico o teórico riguroso. En total se analizaron 47 fuentes primarias: 32 artículos de revista, 10 libros o capítulos de libro y 5 informes institucionales. El análisis fue de tipo hermenéutico-crítico, orientado a identificar convergencias, tensiones y vacíos en el campo epistémico estudiado.

cosmos (Huanacuni, 2010). Investigaciones publicadas en Scielo resaltan que esta visión cosmológica es el sustrato simbólico sobre el que se construyen las lenguas originarias, razón por la cual la revitalización lingüística requiere necesariamente una revitalización cosmológica previa (Astorima y Gutiérrez, 2024).

En el ámbito educativo, la incorporación de la cosmovisión andina en los programas de formación docente ha demostrado ser una estrategia efectiva para el desarrollo de competencias interculturales pertinentes. Un estudio reciente publicado en la Revista Electrónica de Ciencias de la Educación (Sánchez y Durán, 2025) concluye que los docentes en formación que acceden a contenidos sobre cosmovisión andina desarrollan una mayor sensibilidad hacia las realidades culturales de sus estudiantes y muestran mayor disposición para diseñar experiencias de aprendizaje culturalmente situadas. En la misma línea, Carhuapoma et al. (2024) subrayan que el concepto de Abya Yala encarna una cosmovisión que va más allá del territorio geográfico para constituirse en un proyecto civilizatorio alternativo al modelo colonial-moderno. Illicachi (2014) señala que la cosmovisión andina implica una epistemología comunitaria en la que el conocimiento no es propiedad individual sino patrimonio colectivo, generado en el diálogo intergeneracional y en la relación con el

territorio. Esta perspectiva tiene profundas implicaciones para la educación superior intercultural, pues cuestiona los modelos de evaluación individualizados y los currículos descontextualizados que ignoran los saberes locales. La cosmovisión, así entendida, no es un contenido temático que se enseña, sino un horizonte ontológico que impregna las formas de aprender, enseñar y relacionarse en el aula.

La cosmovisión andina incorpora, además, una ética de la reciprocidad y complementariedad expresada en los principios del Ayni (reciprocidad) y el

Minka (trabajo comunitario), que provee un fundamento moral para la convivencia intercultural. Rostworowski (1999) documenta cómo estas prácticas estructuraron las relaciones sociopolíticas del Tahuantinsuyo, evidenciando que la cosmovisión no es una abstracción filosófica sino un sistema cultural vivo que orienta las prácticas cotidianas. En síntesis, la cosmovisión se erige como la categoría fundante desde la cual emerge una racionalidad propia y un pensamiento que puede, desde dentro, generar procesos críticos de decolonización.

Tabla 1
Dimensiones constitutivas de la cosmovisión andina

Dimensión	Principio andino	Expresión cultural	Referencia teórica
Ontológica	Relacionalidad	Todo ente existe en relación con los demás	Estermann (2012)
Temporal	Pachakutiy	Tiempo cíclico y renovación constante	Rostworowski (1999)
Ética	Ayni / Minka	Reciprocidad y trabajo comunitario	Huanacuni (2010)
Cosmológica	Sumak Kawsay	Buen vivir en armonía con la naturaleza	Carhuapoma et al. (2024)

Nota. Elaboración propia con base en la literatura revisada.

2. Racionalidad: epistemología intercultural y diálogo de saberes

La racionalidad, como segunda categoría de análisis, debe entenderse no como un atributo universal y homogéneo, tal como lo postula la tradición filosófica occidental desde la Ilustración, sino como una forma históricamente situada de pensar, justificar y actuar de acuerdo con los principios y valores de una cosmovisión específica. La tradición decolonial latinoamericana ha

evidenciado que la hegemonía de la racionalidad instrumental occidental ha operado como un mecanismo de colonialidad del saber (Quijano, 2000) que descalifica y margina otras formas de razonamiento, relegándolas al ámbito de lo irracional, lo mítico o lo primitivo. Estermann (2006) propone el concepto de “Racionalidad andina” para designar una forma de pensar fundamentada en la cosmovisión relacional del mundo andino,

que integra lo simbólico, lo ético y lo colectivo en sus procesos de razonamiento. A diferencia de la lógica formal occidental, basada en el principio de no contradicción y la linealidad causa-efecto, la racionalidad andina opera mediante el principio de complementariedad: los opuestos no se excluyen, sino que se complementan y definen mutuamente (*yanantin*). Esta lógica dual y complementaria ha permitido a los pueblos andinos desarrollar sofisticados sistemas de gestión del territorio, la biodiversidad, el agua y el conocimiento durante milenios y muchos de estos conocimientos ancestrales trascienden al tiempo porque fueron transmitidos a las nuevas generaciones.

En el ámbito de la educación superior, la integración de la racionalidad intercultural supone avanzar hacia lo que De Sousa Santos (2009) denomina la “ecología de saberes”: un ejercicio epistémico que reconoce la pluralidad de conocimientos y formas de racionalidad existentes en el mundo, propiciando diálogos horizontales entre ellos sin que ninguno se erija como el único válido. Investigaciones publicadas en Scielo y Redalyc confirman que la implementación del “diálogo de saberes” (Sartorello y Peña, 2018) en universidades latinoamericanas produce resultados pedagógicos significativos: mayor motivación y sentido de pertenencia en estudiantes de comunidades originarias, así como mayor capacidad para resolver problemas territoriales complejos desde lógicas complementarias (Sotomayor et al., 2024).

Pérez Ruiz y Argueta (2019) argumentan que el diálogo de saberes no puede reducirse a una mera yuxtaposición de conocimientos locales y científicos, sino que implica un proceso horizontal y participativo de co-construcción del

conocimiento dentro de un marco ético de respeto y justicia. Este proceso supone una revisión crítica de las estructuras de poder que determinan qué saberes cuentan como conocimiento legítimo en los espacios académicos. Desde esta perspectiva, la racionalidad intercultural no es solo un asunto epistemológico sino profundamente político: reconocer la validez de la racionalidad andina implica cuestionar las bases coloniales del sistema educativo.

Ticona (2006) subraya que la racionalidad aymara-quechua orienta sus procesos de decisión en función del equilibrio social y natural, por encima de la acumulación material individual. Esta orientación ética y comunitaria tiene implicaciones directas para la construcción de propuestas pedagógicas situadas, en las que el aprendizaje no se concibe como un proceso individual de adquisición de información sino como una práctica social orientada hacia el bien colectivo. Caro (2014) señala que los saberes originarios no son conocimientos fragmentados o pre-científicos, sino sistemas de comprensión complejos que articulan dimensiones cognitivas, espirituales y prácticas en una unidad indisociable.

Estudios recientes en Web of Science confirman que las universidades que incorporan explícitamente enfoques interculturales en sus modelos pedagógicos producen egresados con mayor competencia comunicativa intercultural y generan investigaciones más pertinentes para las problemáticas de las comunidades donde se insertan (Yangali, 2022). En consecuencia, la racionalidad intercultural emerge como una dimensión imprescindible para transformar los sistemas educativos en verdaderos espacios de justicia epistémica.

Tabla 2

Comparación entre racionalidad occidental y racionalidad andina intercultural

Dimensión	Racionalidad occidental	Racionalidad andina intercultural
Lógica	Formal, lineal, no contradictoria	Complementaria, cíclica, relacional
Sujeto	Individuo autónomo y racional	Nudo comunitario de relaciones
Fin del conocimiento	Control y dominio de la naturaleza	Equilibrio, reciprocidad y buen vivir
Saber-poder	Ciencia como único saber válido	Ecología de saberes plurales
Tiempo	Lineal y progresivo	Cíclico, espiral, renovación constante

Nota. Elaboración propia con base en Estermann (2006, 2012), Ticona Alejo (2006) y De Sousa Santos (2009).

3. Pensamiento crítico: decolonización del saber y praxis transformadora

El pensamiento crítico, en tanto tercera categoría de análisis, no puede reducirse a una habilidad cognitiva de orden técnico, orientada a la resolución eficiente de problemas, tal como lo conciben los marcos pedagógicos neoliberales dominantes. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y la decolonialidad, el pensamiento crítico se define como una praxis pedagógica insurgente que permite al sujeto analizar y cuestionar las estructuras de poder colonial, y proponer transformaciones sociales con fundamento ético, cognitivo y político (Walsh, 2017). En este sentido, pensar críticamente no es solo una competencia intelectual, sino un acto de existencia y resistencia cultural.

La tradición pedagógica freireana aporta el fundamento seminal para esta comprensión. Para Freire (1970), la conciencia crítica o concientización es el proceso mediante el cual el sujeto

oprimido toma conciencia de las contradicciones de su situación histórica y se convierte en agente de su propia transformación. Esta capacidad de nombrar el mundo para transformarlo es, en esencia, una práctica decolonial que recupera la voz y la dignidad de los sujetos subalternizados. La pedagogía del oprimido no es solo una propuesta metodológica, sino una filosofía de la liberación que reconoce en el diálogo la condición de posibilidad de toda educación verdaderamente humanizadora. Giroux (2019) complementa esta perspectiva al proponer la pedagogía crítica como una “pedagogía de la resistencia”, orientada a dotar a los estudiantes de las herramientas conceptuales necesarias para cuestionar las narrativas hegemónicas que naturalizan las desigualdades sociales y culturales. En el contexto latinoamericano, esta resistencia pedagógica adquiere una dimensión específicamente decolonial, en la medida en que las desigualdades que deben ser cuestionadas son, en gran parte, herencias directas del colonialismo histórico. La

escuela, en este marco, no es un espacio neutro sino un campo de disputas donde se reproducen o cuestionan las jerarquías culturales y epistémicas.

Un estudio publicado en Scielo (Castiblanco y Suárez, 2025) propone el modelo de “caminar la enseñanza decolonial” como una alternativa metodológica que integra el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Este modelo distingue entre tres tipos de racionalidad: la técnica, orientada a explicar y controlar; la crítica, orientada a comprender y transformar; y la decolonial, orientada a la revalorización de saberes marginados y la construcción de futuros pluriversales. La propuesta subraya que el pensamiento crítico decolonial no opera desde la negación de los saberes occidentales, sino desde su interrogación sistemática en función de las necesidades y aspiraciones de los pueblos históricamente excluidos.

Andrade Guevara (2020) argumenta que la teoría crítica y el pensamiento decolonial convergen en un proyecto emancipatorio post-occidental que recupera las tradiciones filosóficas y políticas de los pueblos del sur global como recursos epistémicos legítimos. En el campo educativo, esto supone que el pensamiento crítico no puede limitarse a cuestionar los contenidos del currículo, sino que debe extenderse al cuestionamiento de los propios paradigmas epistemológicos que determinan qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

López (2026) destaca que, en instituciones educativas de contextos plurinacionales como el de Bolivia, las prácticas pedagógicas que integran el pensamiento decolonial y el saber comunitario permiten a los estudiantes reconocer su memoria colectiva, sus lenguas originarias y sus

tradiciones comunitarias como ejes del proceso formativo, contrarrestando las jerarquías epistémicas que históricamente han marginado esos saberes. Finalmente, Barrionuevo (2025) señala que el pensamiento crítico intercultural debe ser capaz de navegar en la complejidad de las identidades culturales en contextos urbanos y rurales, sin reducir esa complejidad a esencialismos culturales ni a relativismos que vacíen de contenido político las reivindicaciones de los pueblos originarios.

4. Interrelación de las tres categorías para la identidad cultural

La revisión de la literatura permite establecer que las tres categorías: cosmovisión, racionalidad y pensamiento crítico; no operan de manera autónoma sino en una articulación dialéctica y mutuamente constitutiva. La cosmovisión provee el horizonte ontológico desde el cual se estructura una racionalidad cultural específica; la racionalidad orienta los procesos de pensamiento y acción dentro de ese horizonte; y el pensamiento crítico evalúa, cuestiona y propone transformaciones tanto del horizonte cosmológico como de la racionalidad que lo sustenta, cuando estas han sido colonizadas o distorsionadas.

Walsh (2009) afirma que la interculturalidad crítica es un proyecto político-epistémico-ético que busca transformar las condiciones estructurales de dominación colonial que atraviesan los sistemas educativos. En este marco, la identidad cultural no es una esencia fija sino una construcción dinámica que se produce en el cruce de las tres categorías: la persona se reconoce como heredera de una cosmovisión (ser), actúa desde una racionalidad culturalmente situada (saber) y ejerce un pensamiento crítico que le

permite transformar la realidad en dirección a una mayor justicia y autonomía (poder-hacer). Esta tríada de ser-saber-poder constituye el núcleo de la identidad cultural fortalecida.

Sotomayor et al. (2024), en su investigación sobre el proceso intercultural en la cosmovisión andina en la Universidad Nacional del Altiplano, confirman que la articulación entre cosmovisión, racionalidad y pensamiento crítico en los programas universitarios produce en los estudiantes quechuas y aimaras un mayor sentido de pertenencia cultural, una mayor disposición al diálogo intercultural y una mayor capacidad para participar en la vida política y social de sus comunidades. Estos resultados sugieren que la implementación de la interculturalidad como enfoque transversal es estratégicamente necesaria para el desarrollo de sociedades más equitativas y culturalmente diversas.

En términos prácticos, la sinergia entre las tres categorías puede operacionalizarse en propuestas curriculares que: (a) incorporen la cosmovisión andina como contenido filosófico-cultural en los planes de estudio, no como curiosidad etnográfica sino como marco epistemológico legítimo; (b) fomenten el diálogo de saberes entre la racionalidad científica occidental y las racionalidades culturales locales; y (c) desarrollen el pensamiento crítico decolonial como competencia transversal que capacite a los estudiantes para analizar las relaciones de poder y proponer alternativas situadas. Esta triple articulación configura el ciclo transformador de la identidad cultural.

Conclusiones

El análisis sistemático de la literatura científica revisada permite concluir que la cosmovisión, la racionalidad y el

pensamiento crítico constituyen tres categorías interdependientes e imprescindibles para el fortalecimiento de la identidad cultural en contextos interculturales y decoloniales. La cosmovisión andina, lejos de ser un vestigio folklórico del pasado, es un sistema filosófico-cultural vivo que ofrece una ontología relacional y holística capaz de fundamentar propuestas pedagógicas más justas y pertinentes para las realidades plurinacionales de América Latina. Su incorporación en los sistemas educativos no debe reducirse a contenidos temáticos, sino traducirse en una reorganización de los modos de conocer, enseñar y aprender. La racionalidad intercultural abre la posibilidad de un verdadero diálogo de saberes en el que las formas de razonamiento andinas caracterizadas por la complementariedad, la reciprocidad y la orientación ética hacia el bien colectivo dialogan en condiciones de simetría con la racionalidad científica occidental. Este diálogo no supone la renuncia a los avances del conocimiento científico, sino la democratización epistémica que permite que todos los saberes contribuyan a la resolución de los problemas complejos que enfrentan nuestras sociedades. La universidad, como espacio privilegiado de producción y transmisión del conocimiento, tiene la responsabilidad histórica de liderar este proceso.

El pensamiento crítico decolonial emerge como la herramienta cognitivo-pedagógica que articula las dos categorías anteriores en una praxis transformadora. Comprender la propia cosmovisión y actuar desde una racionalidad culturalmente situada son condiciones necesarias, pero no suficientes si no van acompañadas de una capacidad reflexiva que permita al sujeto cuestionar las estructuras de poder colonial que siguen

operando en la vida cotidiana, en los currículos educativos y en las políticas públicas. El pensamiento crítico decolonial es, en última instancia, una práctica de libertad: la capacidad de nombrar el mundo desde la propia voz.

Se recomienda a las instituciones de educación superior en el Perú y América Latina avanzar hacia la construcción de

políticas curriculares que integren explícitamente estas tres categorías como ejes transversales de la formación profesional, garantizando el derecho de los estudiantes a una educación culturalmente pertinente que fortalezca su identidad y los prepare para contribuir a la construcción de sociedades más interculturales, plurales y justas.

Referencias

- Andrade Guevara, V. M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 131-154. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>
- Astorima Farfan, G. M., & Gutiérrez Huamaní, O. (2024). Cosmovisión andina en la educación intercultural. *Desafíos*, 15(1), 102-107. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.422>
- Barriónuevo Aguilar, C. (2025). Interculturalidad y educación superior en Perú en artículos académicos (2020-2024). *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.20453/spirat.v3i1.6008>
- Caro Cárdenas, I. (2014). *Saberes originarios y pensamiento andino: Una aproximación epistemológica*. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Carhuapoma et.al. (2024). Abya Yala y la cosmovisión andina. *Desafíos: Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(1), 96-101. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.421>
- Castiblanco, C. C. O., & Suárez, C. I. G. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Ediciones.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo* (2ª ed.). Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT).
- Estermann, J. (2012). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Abya-Yala.
- Estermann, J. (2020). *Pensamiento filosófico andino: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. A. (2019). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1983).
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Illicachi, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Revista de Ciencias Sociales*, (21), 17-32.
- López Quispe, R. L. Q. (2026). Pensamiento decolonial y saber comunitario: hacia la revalorización de costumbres y conocimientos ancestrales. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(2), 750-764. <https://doi.org/10.71112/4wrs6z75>
- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina*. RPB/CONACYT/ISC/Juan Pablos Editor.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rostworowski, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyo*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Sánchez, D., & Durán, K. (2025). La cosmovisión andina como fundamento filosófico en la formación inicial docente en el Perú. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(2). <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i2.4854>
- Sartorello, S., & Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561>
- Sotomayor te.al. (2024). El proceso intercultural en la cosmovisión andina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9552
- Ticona Alejo, E. (2006). *Educación y nación originaria*. En Ministerio de Educación de Bolivia (Ed.), *Educación en valores y saberes originarios* (pp. 23-45). MEC.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Yangali, J. (2022). Travesías de la interculturalidad en el sistema universitario peruano. *Universitas Humanística*, 91. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.tisu>