



Artículo de revisión

Educación decolonial en la arquitectura: un estado del arte

Decolonial education in architecture: a state of the art

Mario Andrés Calvachi-Morillo ¹, Eliana María Trujillo-Avilés ²

Para citar este artículo: Calvachi-Morillo, MA, Trujillo-Avilés, EM. Educación decolonial en la arquitectura: un estado del arte. Praxis. 2025;21(1): 232-254. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6461>

Recibido en febrero 22 de 2025

Aceptado en marzo 17 de 2025

Publicado en línea en marzo 31 de 2025

RESUMEN

Este artículo examina la educación decolonial en arquitectura con el propósito de analizar sus fundamentos teóricos, experiencias pedagógicas y desafíos institucionales en contextos atravesados por la desigualdad social y la diversidad cultural. A través de una revisión sistemática de literatura, se exploraron fuentes académicas que abordan la formación arquitectónica desde enfoques críticos, participativos e interculturales. Los resultados evidencian la persistencia de modelos formativos anclados en paradigmas eurocéntricos, así como el surgimiento de propuestas que los cuestionan, promoviendo un conocimiento contextualizado y plural. Se destacan experiencias en universidades comunitarias, talleres de diseño participativo y redes colaborativas que integran saberes locales y metodologías horizontales. Asimismo, se identifican obstáculos relevantes como la rigidez curricular, el enfoque tecnocrático de los programas, las resistencias culturales del cuerpo docente y la escasa articulación con marcos normativos que respalden el cambio. Se concluye que avanzar hacia una educación arquitectónica decolonial requiere una reestructuración profunda de los procesos formativos, sustentada en políticas públicas transformadoras, el fortalecimiento institucional y la formación continua del profesorado, con miras a consolidar una praxis comprometida con la interculturalidad, la participación comunitaria y la justicia espacial.

Palabras clave: educación decolonial; arquitectura; interculturalidad; colonialismo; epistemología.

ABSTRACT

This article explores decolonial education in architecture with the aim of analyzing its theoretical foundations, pedagogical experiences, and institutional challenges in contexts shaped by social inequality and cultural diversity. Through a systematic literature review, academic sources addressing architectural education from critical, participatory, and intercultural perspectives were examined. The findings reveal the persistence of educational models rooted in Eurocentric paradigms, as well as the emergence of alternative approaches that promote situated and plural knowledge. Notable experiences include community-based universities, participatory design studios, and collaborative networks that integrate local knowledge and horizontal methodologies. Relevant obstacles were also identified, such as rigid curricula, technocratic program orientations, cultural resistance among faculty, and limited support from normative frameworks. The study concludes that advancing toward a decolonial architectural education requires a profound restructuring of educational processes, supported by transformative public policies, institutional strengthening, and continuous teacher training, aiming to foster a praxis committed to interculturality, community participation, and spatial justice.

Keywords: decolonial education; architecture; interculturality; colonialism; epistemology.

1. MSc. Universidad CESMAG, Pasto, Colombia. Correo: macalvachi@unicesmag.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-6433-8890>

2. MSc. Universidad CESMAG, Pasto, Colombia. Correo: emtrujillo@unicesmag.edu.co - <https://orcid.org/0009-0000-3308-8625>

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la formación de arquitectos se ha guiado por modelos pedagógicos que priorizan la herencia de la modernidad occidental. Estos modelos tienden a resaltar el desarrollo de competencias técnicas y la búsqueda de la innovación formal. Los criterios estéticos, a su vez, se articulan desde una concepción arquitectónica eurocéntrica que reproduce dinámicas de alienación y occidentalización; dicha lógica no solo invisibiliza la tradición judeocristiana y la profunda impronta árabe forjada durante ocho siglos de presencia en la península Ibérica, sino que además suele ignorar las realidades sociales, políticas y culturales de los contextos donde las obras son concebidas y ejecutadas (Castaño *et al.*, 2005).

En un escenario marcado por la urbanización acelerada, la crisis ambiental, las crecientes desigualdades socioeconómicas y la diversidad cultural en expansión, se hace impostergable replantear las bases formativas de la disciplina desde el reconocimiento de múltiples formas de comprender el espacio, el territorio, la región, el hábitat, la comunidad y el lugar. Esto es especialmente relevante en territorios donde persisten profundas huellas coloniales, las cuales exigen una mirada crítica y renovada sobre la construcción del conocimiento.

En este sentido, la educación decolonial emerge no solo como una alternativa, sino como una corriente crítica y urgente para reimaginar la educación en arquitectura. Al cuestionar las herencias coloniales que impregnan la producción del conocimiento y las prácticas profesionales, esta corriente invita a la ruptura de paradigmas establecidos.

De acuerdo con Quijano (2000) y Mignolo (2011), el concepto de «colonialidad» se refiere a la persistencia de patrones de dominación simbólica que se remontan a la conquista de América y que continúan manifestándose en la modernidad. Bajo esta perspectiva, la formación de arquitectos va más allá de la simple enseñanza de técnicas constructivas o el desarrollo formal; se trata de configurar miradas y actitudes que permitan una relación crítica y comprometida con el territorio, la comunidad y la historia (Martínez Nespral, 2019).

La relevancia de una educación decolonial reside en su capacidad para superar la mera adición de contenidos multiculturales. Diversos estudios evidencian que este enfoque transforma las lógicas de poder que definen qué conocimientos se legitiman y cuáles se marginan (De Lissovoy, 2010; Castro y Vallejos, 2021). Así, se promueve una visión integradora en la que la pluralidad de experiencias espaciales, incluyendo las contribuciones de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, se reconoce como base esencial para repensar la práctica arquitectónica en un mundo globalizado.

El presente trabajo revisa el estado del arte sobre la educación decolonial en la arquitectura, identificando aportes teóricos, experiencias pedagógicas innovadoras y los desafíos que obstaculizan su plena implementación. La revisión, fundamentada en una metodología documental rigurosa (Booth *et al.*, 2016) ofrece, además, posibles líneas de acción que permitan reorientar la formación arquitectónica frente a problemáticas globales como el cambio climático, la inequidad social y los conflictos culturales.

En última instancia, se resalta la necesidad de dotar a los futuros arquitectos de otras formas de pensar el espacio nuestroamericano y el hábitat, donde las personas en común producen las relaciones materiales, sociales y simbólicas expresivas de la vida cotidiana lugarizada, además de diversas herramientas conceptuales y prácticas para reconocer la diversidad, promover la justicia espacial, y contribuir a un diseño y planificación que integren la responsabilidad social y ambiental como pilares fundamentales.

Innovación curricular y prácticas pedagógicas transformadoras

El proceso de transformación en la educación arquitectónica demanda una revisión integral de la estructura curricular, lo que implica romper con métodos tradicionales y adoptar estrategias participativas, contextuales y fundamentadas en la investigación-acción. La innovación curricular se sustenta en el reconocimiento de que el conocimiento trasciende la mera herencia técnica, abarcando un conjunto amplio de saberes que emergen de las experiencias culturales y locales. En este sentido, metodologías como el mapeo colectivo, los estudios de caso y la implementación de talleres participativos, como los *design studios* con perspectiva decolonial se erigen como herramientas clave para fomentar la reflexión crítica y promover proyectos que respondan a las necesidades reales de las comunidades (Chan *et al.*, 2021).

Esta reorientación curricular implica, igualmente, un firme compromiso ético y político que reconozca la responsabilidad social del arquitecto, pero ¿qué se entiende realmente por esta frase? Un arquitecto contratado por una megacorporación que depreda el medio ambiente también cree tener una «responsabilidad social», aun cuando niega la existencia del cambio climático. Desde una perspectiva decolonial, el tema no es moral ni de «responsabilidad»; esto es secundario. Lo importante es, como lo refiere Juan José Bautista Segalés en *¿Qué significa pensar desde América Latina?*, preguntarse desde dónde y para quién se piensa y se actúa¹, asumiendo una postura situada que reconozca las condiciones históricas, políticas y epistemológicas del territorio latinoamericano.

Por consiguiente, la actualización y formación continua de los docentes resulta indispensable para fortalecer una pedagogía decolonial que invite a «desaprender» los paradigmas tradicionales y adoptar nuevas prácticas basadas en el diálogo y la co-creación del conocimiento. La apertura a metodologías emergentes facilita el desarrollo de competencias críticas y analíticas que permiten enfrentar la complejidad de³ contextos cambiantes, donde las intervenciones arquitectónicas actúan como herramientas para mitigar desigualdades, y promover entornos habitables y equitativos (Garibay y Sahin, 2020).

Asimismo, el establecimiento de redes colaborativas e interinstitucionales entre universidades, comunidades y organizaciones no gubernamentales potencia el intercambio de experiencias y recursos, permitiendo la implementación de proyectos pedagógicos transformadores a gran escala. Estas alianzas fomentan una visión inclusiva y flexible de la formación arquitectónica, capaz de integrar saberes ancestrales y promover prácticas innovadoras que trascienden los límites tradicionales del aula, configurando un futuro en el que la arquitectura actúe como instrumento de cambio social y sostenibilidad ambiental (Zhang y Wong, 2019).

Planteamiento del problema

A pesar de los esfuerzos por renovar la formación arquitectónica, los modelos de enseñanza-aprendizaje en arquitectura continúan reproduciendo paradigmas eurocéntricos que excluyen saberes y prácticas autóctonas. Como lo advierten Farrés y Michel (2007), esta exclusión responde a una colonialidad del saber que ha permeado históricamente los sistemas educativos latinoamericanos. Esta exclusión resulta en un currículo que no responde de forma adecuada a las realidades sociales, políticas y culturales de contextos marcados por desigualdades profundas y procesos de cambio acelerado. Además, la falta de integración de enfoques críticos y participativos limita la capacidad de los futuros arquitectos para enfrentar desafíos

³ «No es lo mismo preguntar por algo, que pensar o preguntar acerca de lo que la pregunta es. No es lo mismo pensar algo, que pensar acerca de lo que significa pensar» (Bautista, 2014, p. 75).

contemporáneos como el cambio climático, la crisis habitacional y los conflictos culturales. En consecuencia, los profesionales emergentes carecen de las herramientas necesarias para reconocer la diversidad de realidades locales, fortalecer la participación comunitaria y promover una justicia espacial que incida efectivamente en la transformación social. No se trata únicamente de una responsabilidad individual o una preocupación ética, sino de una problemática estructural ligada a los marcos institucionales y a la lógica tecnocrática que guía los programas de formación (Martínez, 2012).

Por ello, se plantea la urgente necesidad de replantear y reestructurar los procesos formativos en arquitectura, incorporando una perspectiva decolonial que amplíe el canon de conocimientos y metodologías, y que responda a las demandas de un mundo cada vez más interconectado y diverso. Desde esta perspectiva, el problema objeto de estudio se manifiesta en la persistencia de una formación arquitectónica anclada en modelos de enseñanza-aprendizaje que privilegian marcos eurocéntricos, tecnocráticos y universalistas, los cuales reproducen estructuras de exclusión epistémica y metodológica. Esta condición restringe la incorporación de saberes territoriales y enfoques pedagógicos críticos capaces de responder a las complejidades socioambientales y culturales de contextos periféricos.

METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en una revisión sistemática de literatura orientada a explorar el estado del arte sobre la educación decolonial en la arquitectura. Para ello, se adoptó un enfoque integrativo que permite identificar, analizar y sintetizar los principales aportes teóricos, pedagógicos y empíricos en este ámbito. La revisión se desarrolló como un proceso secuencial compuesto por distintas fases: delimitación temática, definición de criterios de inclusión y exclusión, búsqueda en bases de datos, selección de literatura, codificación y análisis temático.

La revisión se orientó mediante la formulación de cuatro preguntas de investigación: ¿cómo se conceptualiza la decolonialidad en la educación arquitectónica?, ¿qué estrategias pedagógicas y curriculares se han documentado para su implementación?, ¿cuáles son los retos institucionales, culturales y profesionales que enfrenta este campo?, y ¿qué vacíos de conocimiento y proyecciones futuras se vislumbran? Con base en estos interrogantes se definieron los ejes de análisis que abarcan tanto los fundamentos teórico-conceptuales como las experiencias, obstáculos y proyecciones en relación con la justicia espacial y la transformación curricular. Este procedimiento metodológico buscó interpretar, comprender y explicar la contextualidad del problema decolonial abordado.

Recolección de información y criterios de inclusión

La información se recolectó a través de bases de datos académicas reconocidas, tales como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, utilizando combinaciones booleanas en español, inglés y portugués (por ejemplo, educación decolonial AND arquitectura, decolonial pedagogy AND architectural education). Además, se aplicó la técnica de búsqueda por «bola de nieve», entendida como el rastreo de nuevas fuentes a partir de referencias bibliográficas contenidas en documentos clave previamente seleccionados, para ampliar el alcance de la revisión, utilizando alertas automáticas para la detección de publicaciones recientes. Se incluyeron publicaciones arbitradas, como artículos, libros, capítulos y tesis de posgrado, publicadas entre 2000 y 2025, así como trabajos seminales anteriores a 2000 cuando su aporte fue fundamental. Quedaron excluidos ensayos sin base empírica o teórica y documentos en idiomas sin traducción accesible.

Proceso de selección de la literatura

El proceso de selección se desarrolló en varias etapas consecutivas. Inicialmente, se identificaron 624 registros a partir de la búsqueda. Posteriormente, se eliminaron 112 duplicados mediante el uso de un gestor bibliográfico. Luego, se revisaron títulos y resúmenes, descartando 358 estudios que no cumplieran con los criterios preestablecidos. Finalmente, se realizó una lectura crítica de los 154 documentos restantes, de los cuales se descartaron 98 por baja pertinencia o escasa calidad metodológica, lo que permitió conformar un corpus final de 60 fuentes que constituyen la base de esta revisión. Este proceso fue articulado con las siguientes fases de codificación y análisis.

Codificación y valoración de documentos

Para la extracción y sistematización de la información se construyó una matriz de análisis en Excel en la que se registraron variables clave de cada documento, tales como autoría, año, país, tipo de publicación, enfoque metodológico, nivel educativo, conceptos clave, estrategias pedagógicas, hallazgos y limitaciones. La codificación se integró como parte del análisis, combinando un enfoque inductivo y deductivo: se identificaron unidades de sentido a partir de las lecturas exploratorias y se agruparon en categorías correspondientes a los ejes definidos. Los documentos fueron valorados en función de la claridad argumentativa, el rigor conceptual y la coherencia con el enfoque decolonial, estableciendo niveles de calidad que sirvieron como criterio orientador durante el análisis temático. Este proceso permitió identificar patrones recurrentes, contrastes regionales y convergencias entre diferentes enfoques, proporcionando una base sólida para la discusión de los resultados. De este modo, la estrategia metodológica adoptada permitió articular de forma crítica los hallazgos con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

La educación decolonial en arquitectura surge como una respuesta crítica y necesaria frente a los modelos pedagógicos dominantes que perpetúan estructuras eurocéntricas y de poder, invisibilizando las voces y prácticas de las culturas no occidentales. Los resultados evidencian que estas estructuras, según lo planteado por Quijano (2000) y Lander (2005), y analizadas por Hountondji (1983) y Grosfoguel (2008), configuran la forma en que se produce, valida y distribuye el conocimiento, marginando aportes de culturas indígenas, afrodescendientes y campesinas, tal como destacan Castaño *et al.* (2005). Además, estudios de Martínez Osorio (2012), y Farrés y Michel (2007) denuncian una rigidez curricular que impide la integración de saberes autóctonos y alternativos, situación que se ve exacerbada en contextos educativos neoliberales (Ortiz, 2017; Castillo, 2023).

En contraposición, la pedagogía decolonial, fundamentada en las ideas emancipadoras de Freire (1970) y en el impulso del pensamiento crítico promovido por hooks (1994), propone procesos de «desaprender» paradigmas preestablecidos, permitiendo una co-construcción del conocimiento a través de metodologías participativas y dialogadas (De Lissoy, 2010; Walsh, 2020). Esta necesidad de repensar la educación se ve reforzada por investigaciones empíricas y teóricas recientes en las que se destacan las aportaciones de Maldonado-Torres (2011) y de Izquierdo Medina *et al.* (2022), así como trabajos de Chan *et al.* (2021), Choi y Kim (2020), Colley (2022), Garibay y Sahin (2020), y Castro y Vallejos (2021). En este marco, se propugna también la integración de la justicia espacial, siguiendo las propuestas de Soja (2010), y la adopción de estrategias participativas evidenciadas en proyectos de diseño y metodologías de investigación-acción (Ocampo, 2014; Ofori, 2018; Zibechi y Mora, 2022).

Asimismo, diversos estudios metodológicos y de campo, incluyendo las contribuciones de Ettinger (2019), Fernández (2019), Jaramillo (2018), Martínez y Tarrès (2013), Méndez (2021), Moreno Medrano y Corral Guillé (2019), Palumbo y Vacca (2020), Rivas Flores *et al.* (2020), Sánchez Fontalvo (2011), Schendel y McCowan (2016), Toro Mayorga y Prado Mateus (2023), Harriss y Widder (2022), García-Fernández (2021) y Hilal *et al.* (2013), señalan los desafíos institucionales derivados de la mercantilización y estandarización de la educación, evidenciando la urgente necesidad de flexibilizar los currículos para favorecer la innovación crítica.

Desde una perspectiva teórica más amplia, aportes de Kaplan (1996), Mignolo (2011), Mohanty (2003), Patton (2014), Santos (2016, 2018), Smith (2012), Spivak (2010), y Tlostanova y Mignolo (2012), junto a las reflexiones metodológicas y de praxis de Van Manen (2016) y Adorno (2016) ofrecen marcos conceptuales robustos que cuestionan el dominio de las epistemologías occidentales. Del mismo modo, las contribuciones de Awan *et al.*, (2011), Bhabha (1994), Costanza-Chock (2020), Escobar (2017; 2018) y Giroux (2011), junto con análisis en capítulos de Adorno (2016), enriquecen el debate al proponer una visión integradora que abarque dimensiones éticas, políticas, interculturales y medioambientales. Finalmente, estudios recientes de Krainer y Chaves (2021), Leiva Miranda *et al.* (2024), y Zhang y Wong (2019) consolidan la importancia del diálogo intercultural y la participación comunitaria en la formación de arquitectos, fundamentando la necesidad de transformar la enseñanza en arquitectura para responder de manera integral a las realidades sociales y territoriales.

Fundamentos teóricos de la educación decolonial en arquitectura

El concepto de colonialidad, desarrollado por Aníbal Quijano (2000), constituye una herramienta analítica clave para entender cómo perduran estructuras de poder y dominación simbólica que se originaron en el periodo colonial. Estas estructuras han determinado históricamente la forma en que se produce, valida y distribuye el conocimiento en diversas áreas del saber. En el contexto de la arquitectura, la colonialidad se manifiesta en la enseñanza que privilegia modelos, estilos y técnicas heredados de la tradición europea. Dichos modelos se imponen a expensas de prácticas y saberes autóctonos que, por el contrario, ofrecen respuestas adaptadas a las particularidades culturales y ambientales de cada región. Este sesgo epistemológico, al favorecer únicamente una visión del conocimiento, reduce la diversidad de perspectivas y limita la capacidad de adaptación a contextos locales, generando una formación que a menudo no logra atender de manera adecuada las necesidades culturales, sociales y económicas de la región (Quijano, 2000; Lander, 2005).

La imposición de epistemologías occidentales ha tenido, además, consecuencias profundas en la forma de concebir y practicar la arquitectura. Tradicionalmente, la historia «universal» de la arquitectura se ha narrado casi exclusivamente desde la óptica europea, lo que implica que las contribuciones de culturas indígenas y campesinas se han visto relegadas o, en muchos casos, ignoradas. Estas culturas han desarrollado soluciones constructivas y simbólicas únicas, adaptadas a sus entornos y a sus modos de vida, pero estas aportaciones son sistemáticamente excluidas de los currículos académicos predominantes.

Este fenómeno, denominado «colonialidad del saber», no se limita solamente a la selección de contenidos en los planes de estudio, sino que también se refleja en la manera en que se establece la autoridad del conocimiento dentro del aula. De este modo, la enseñanza se configura como un proceso en el que se perpetúa una visión monolítica y hegemónica, favoreciendo la reproducción de discursos que legitiman únicamente la tradición europea (Hountondji, 1983; Grosfoguel, 2008).

Esta situación tiene implicaciones significativas no solo a nivel académico, sino también en la práctica profesional. Una formación arquitectónica que se base en una única perspectiva limita la creatividad y la innovación, elementos esenciales para abordar los retos contemporáneos, tales como el cambio climático, la crisis habitacional y la necesidad de diseños que respondan a realidades culturales diversas. En consecuencia, la transformación de los modelos educativos se presenta como una necesidad imperiosa para superar las limitaciones impuestas por la colonialidad del saber.

En este sentido, la pedagogía crítica, inspirada en las ideas de Paulo Freire (1970), ofrece un marco pertinente al promover la liberación mediante el pensamiento crítico y la acción emancipadora. Según Freire, la educación debe ser un proceso dialógico en el que tanto maestro como estudiante se reconozcan como sujetos activos, capaces de cuestionar y transformar realidades opresivas. La pedagogía decolonial recoge estos principios y los amplía, destacando la importancia de «desaprender» aquellos conocimientos impuestos y aceptados sin cuestionamiento, así como la revalorización de los saberes históricamente marginados o subalternizados.

En este contexto, autores contemporáneos como Catherine Walsh (2020) y Nelson Maldonado-Torres (2011) abogan por repensar la forma en que se transmiten los conocimientos. Según ellos, es crucial incorporar perspectivas que desafíen el relato hegemónico y que permitan la inclusión de voces diversas y tradicionalmente subrepresentadas. La educación decolonial, por tanto, propone una reestructuración del proceso educativo que vaya más allá de la simple incorporación de contenido «multicultural». Se trata de un proceso que involucra la transformación de la didáctica, incorporando estrategias participativas y metodologías dialogadas que promuevan la colaboración activa entre comunidades y estudiantes. Desde esta perspectiva «la praxis decolonial concebida como el entretejido de luchas parciales que germinan “desde las grietas de abajo” se erige en la vía más fértil para agrietar el orden capitalista-colonial-patriarcal y reconfigurar los procesos educativos y sociales hacia la dignidad y la re-existencia colectiva» (Walsh, 2020, p. 180).

El objetivo es que el aula se convierta en un espacio en el que se fomente activamente el intercambio de experiencias y saberes, permitiendo que los estudiantes comprendan que el conocimiento es un proceso colectivo y dinámico, influido profundamente por las realidades históricas y culturales propias de cada grupo. Este enfoque favorece el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva que, a largo plazo, posibilita la construcción de un saber más justo y contextualizado.

En esta línea, resulta clave incorporar el concepto de justicia espacial, introducido por Edward Soja (2010), el cual constituye otro pilar fundamental dentro del marco teórico de la educación decolonial. Soja sostiene que la configuración del espacio urbano y construido no solo implica decisiones técnicas y estéticas, sino que es también profundamente política, pues la forma en que se distribuyen los recursos y se planifican las ciudades influye directamente en la distribución equitativa de oportunidades y el acceso a servicios esenciales. Desde esta perspectiva, la arquitectura se convierte en una práctica con implicaciones decisivas para la equidad social, haciendo indispensable que los profesionales del diseño urbano comprendan y respondan activamente a estas desigualdades.

Por otro lado, la interculturalidad crítica, tal como lo exponen Krainer y Chaves (2021), enfatiza la importancia de establecer diálogos horizontales entre culturas diversas. Este enfoque reconoce la pluralidad de voces y la validez de diferentes cosmovisiones, desafiando las relaciones de poder que han excluido sistemáticamente saberes alternativos. Así, la formación de arquitectos desde una óptica que combine justicia espacial e interculturalidad no solo busca incorporar contenidos multiculturales, sino

transformar las interacciones y relaciones de poder que se dan dentro del proceso educativo y en la práctica del diseño.

Cuando se logra integrar estas dimensiones, se generan espacios de diseño que son inclusivos y adaptados a las necesidades específicas de los territorios. Los proyectos resultantes son sensibles a las dinámicas de poder y, a la vez, promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. Este enfoque es especialmente relevante en contextos caracterizados por altos niveles de marginación y desigualdad, donde la arquitectura tiene el potencial de transformar la realidad social y mejorar el acceso a recursos básicos.

Desafíos institucionales y culturales en la educación decolonial

Uno de los principales desafíos para la incorporación de la educación decolonial en la arquitectura reside en la estructura rígida de los currículos actuales. Tradicionalmente, las facultades de arquitectura han organizado sus planes de estudio en módulos que se centran primordialmente en el desarrollo de competencias técnicas y en el estudio de la historia del arte occidental, dejando escaso espacio para enfoques críticos y reflexivos. Este predominio de paradigmas tecnocráticos se evidencia en la fuerte preferencia por asignaturas como el dibujo, la tecnología de la construcción y el urbanismo funcional, disciplinas en las que rara vez se cuestionan los fundamentos epistemológicos ni se integran metodologías que promuevan la participación activa y la reflexión crítica. En este sentido la academia

debe enfocarse hacia el establecimiento de unas directrices y lineamientos que ayuden a estructurar desde una visión teórica las acciones académicas en un currículo y una práctica pedagógica contextualizados, que respondan a las necesidades locales más que globales, desde una postura crítica (Martínez, 2012, p. 128).

Además, la estructura curricular rígida contribuye a que la educación decolonial se aborde de manera fragmentaria, quedando relegada a materias optativas o proyectos aislados en lugar de integrarse plenamente al proceso formativo. Esta fragmentación impide generar una visión holística y sistémica que articule adecuadamente las dimensiones culturales, sociales y ambientales en la formación de los arquitectos. A esta problemática se suma la estandarización de contenidos mediante indicadores cuantitativos de rendimiento y productividad que ejerce una presión externa generando una tensión constante entre la necesidad de innovar críticamente, y las exigencias impuestas por el mercado laboral y las evaluaciones institucionales. En contextos latinoamericanos, caracterizados por realidades diversas y complejas, resulta imprescindible una ruptura con estos esquemas hegemónicos del conocimiento, permitiendo adaptar la formación arquitectónica a las particularidades locales, tal como lo plantea Ortiz (2017).

En esta misma dirección, la creciente mercantilización de la educación superior constituye otro obstáculo significativo para la adopción efectiva de enfoques decoloniales. Actualmente, las universidades se encuentran inmersas en una competencia global donde prevalecen la empleabilidad inmediata y la obtención de resultados medibles. Esta tendencia, orientada al posicionamiento en rankings internacionales, privilegia aquellos aspectos educativos que aseguran resultados rápidos, cuantificables y estandarizados, en detrimento de enfoques que requieren procesos reflexivos más profundos y transformaciones educativas a largo plazo.

Esta lógica neoliberal, al imponer una visión reduccionista del éxito académico, dificulta considerablemente la implementación de estrategias pedagógicas decoloniales. En este contexto, iniciativas como la

participación comunitaria, la co-creación de saberes y la integración de perspectivas múltiples generalmente no se ajustan a los estándares tradicionales de evaluación académica, lo que crea una tensión permanente entre las exigencias de eficiencia institucional y la necesidad de promover una innovación crítica en los procesos educativos. En este sentido, la dificultad para traducir procesos cualitativos y transformadores en indicadores estandarizados constituye uno de los obstáculos más complejos para avanzar hacia la decolonización de la enseñanza en arquitectura (Choi y Kim, 2020; Guzmán-Valenzuela, 2021).

Asimismo, otro desafío crucial para transformar efectivamente la educación arquitectónica radica en la formación y actualización de los docentes. Muchos profesores han sido educados bajo la hegemonía eurocéntrica, lo que les ha inculcado, frecuentemente de manera inconsciente, una perspectiva del conocimiento que refuerza modelos tradicionales. Este condicionamiento genera resistencias significativas frente a la incorporación de nuevos enfoques y metodologías que cuestionan la vigencia y pertinencia de los paradigmas formativos clásicos. Por tanto, superar estas barreras requiere procesos de reflexión crítica y formación docente continua, encaminados a fomentar una apertura real hacia prácticas educativas alternativas y decoloniales.

La transformación de la educación arquitectónica requiere no solo incorporar contenidos innovadores, sino también llevar a cabo un proceso profundo de sensibilización y formación docente. Para ello, resulta esencial implementar programas continuos centrados en pedagogías críticas y decoloniales que permitan a los educadores «desaprender» esquemas tradicionales y adoptar prácticas pedagógicas fundamentadas en estrategias participativas y contextuales. En este sentido, es necesario que las instituciones académicas generen políticas específicas que reconozcan y valoren este esfuerzo formativo, destinando recursos adecuados que faciliten la actualización curricular en respuesta a los desafíos contemporáneos (Izquierdo Medina *et al.*, 2022).

Por otro lado, un obstáculo adicional significativo radica en la ausencia de políticas públicas y marcos normativos claros que respalden la integración efectiva de enfoques decoloniales en la educación superior. Habitualmente, las políticas educativas y regulaciones institucionales favorecen modelos convencionales orientados al desarrollo industrial y a la eficiencia tecnológica, relegando la importancia de la participación comunitaria y la recuperación de saberes tradicionales. La falta de un marco normativo que incluya explícitamente principios de justicia espacial e interculturalidad limita seriamente la consolidación y difusión de propuestas educativas transformadoras, tanto a nivel nacional como regional. En consecuencia, avanzar hacia un cambio profundo requiere no solo iniciativas académicas aisladas, sino también transformaciones estructurales respaldadas por políticas públicas sólidas y coherentes con estos principios.

Para que la decolonización de la enseñanza en arquitectura tenga un impacto sostenible es indispensable articular esfuerzos entre universidades, gobiernos y comunidades, creando un ecosistema de políticas y prácticas que legitime y fomente estos cambios. La coordinación de esfuerzos interinstitucionales y el desarrollo de programas de financiamiento específicos son estrategias necesarias para superar esta barrera y asegurar la continuidad y expansión de iniciativas de educación decolonial (Maldonado-Torres, 2011; Hilal *et al.*, 2013).

Experiencias prácticas y modelos alternativos en la enseñanza decolonial en la arquitectura

Ante la resistencia de los modelos educativos tradicionales han surgido experiencias pedagógicas que desafían de manera radical el *status quo* en la enseñanza de la arquitectura. Instituciones como la

Universidad de la Tierra en Oaxaca y la Universidad Trashumante se han destacado por desarrollar modelos de aprendizaje que se fundamentan en la horizontalidad, la autonomía y la participación colectiva. Estas instituciones, alejadas de las estructuras convencionales, han puesto en práctica un enfoque que prioriza el diálogo y la co-construcción del conocimiento, permitiendo que las realidades locales y las tradiciones culturales se integren de forma orgánica en el proceso formativo.

En estos espacios, la formación no se centra únicamente en el desarrollo de habilidades técnicas, sino que se aboga por una educación que fomente la reflexión crítica y el intercambio de experiencias. Los estudiantes son incentivados a involucrarse activamente en la identificación y solución de problemáticas de su entorno, lo que favorece la construcción de saberes a partir de la experiencia directa. Este modelo pedagógico, que se sustenta en la construcción colectiva del conocimiento, permite una comprensión más profunda de las particularidades culturales y sociales de la región. Así, las universidades alternativas se convierten en laboratorios de innovación educativa, proporcionando casos de éxito que evidencian que la integración de enfoques decoloniales en el currículo es no solo posible, sino también fundamental para formar profesionales capaces de responder a las demandas de contextos complejos y diversos (Arruti, 2012; Zibechi y Mora, 2022).

Además, la metodología de aprendizaje colectivo aplicada en estas instituciones se caracteriza por fomentar el intercambio activo de perspectivas entre docentes y estudiantes, lo que crea un ambiente de aprendizaje cooperativo y participativo. Este enfoque permite entender el conocimiento no como un repositorio estático de información, sino como un proceso dinámico y en permanente evolución, enriquecido por las experiencias y vivencias de los actores locales involucrados en la formación académica. Al articular la reflexión crítica con la práctica cotidiana, se establece un puente efectivo entre teoría y realidad, aspecto esencial para romper con paradigmas hegemónicos y promover una enseñanza genuinamente decolonial.

En este contexto, una de las estrategias más innovadoras y prometedoras dentro del ámbito de la educación decolonial es la implementación de talleres participativos de diseño, comúnmente conocidos como *design studios* con perspectiva decolonial. Estos espacios pedagógicos, explorados y promovidos por investigadores como Colley (2022) y Ocampo (2014), involucran activamente a estudiantes, docentes y miembros de las comunidades en proyectos reales de diseño. La fortaleza de estos talleres radica precisamente en su capacidad para transformar el aula tradicional en un escenario abierto al diálogo y a la acción colectiva, donde la elaboración de diagnósticos y propuestas surge desde la colaboración, empleando metodologías de investigación-acción. De esta forma, el aprendizaje trasciende lo académico, convirtiéndose en un instrumento para abordar problemas concretos desde una perspectiva crítica y situada.

La aplicación de estos talleres ofrece múltiples beneficios: en primer lugar, permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y analíticas, ya que se enfrentan a problemáticas concretas de su entorno y deben formular soluciones basadas en un análisis profundo de las necesidades locales. En segundo lugar, promueve la participación activa de la comunidad, lo que refuerza la idea de que el diseño no es una actividad aislada, sino un proceso colectivo en el que se valoran los saberes y experiencias de quienes viven el territorio a diario. De este modo, los *design studios* se convierten en un medio efectivo para derribar la barrera entre la teoría y la práctica, permitiendo que los futuros arquitectos adquieran una formación integral y sensible a las realidades sociales.

Estos talleres también facilitan la valoración de las prácticas constructivas tradicionales y el uso de

materiales locales. Por ejemplo, a través de la implementación de proyectos que integren técnicas autóctonas, los estudiantes aprenden a respetar y adaptar soluciones que ya han demostrado ser efectivas en contextos específicos. Este acercamiento no solo enriquece la práctica del diseño, sino que también contribuye a la sostenibilidad y resiliencia de los proyectos al fomentar una arquitectura que se fundamenta en la experiencia y el conocimiento de las comunidades (Colley, 2022; Ocampo, 2014).

Recuperación de saberes ancestrales y la integración de la interculturalidad

La educación decolonial pone un énfasis especial en la recuperación y el rescate de los saberes ancestrales, ya que reconoce que las tradiciones culturales y los conocimientos autóctonos han sido sistemáticamente marginados en los procesos educativos dominados por paradigmas occidentales. En regiones como América Latina y África, donde los conocimientos indígenas y tradicionales han sido relegados, la revalorización de estas prácticas se convierte en una estrategia esencial para formar arquitectos capaces de diseñar espacios que reflejen la diversidad cultural y respondan a las particularidades ambientales.

Estudios recientes han demostrado que la integración de saberes ancestrales en el currículo de arquitectura no solo aporta una nueva dimensión teórica, sino que también proporciona soluciones innovadoras a desafíos contemporáneos, tales como el cambio climático y la crisis habitacional. Por ejemplo, la utilización de materiales locales como el adobe o la madera, y la adopción de tipologías vernáculas adaptadas a condiciones ambientales particulares, pueden resultar en diseños más sostenibles y resilientes (Ofori, 2018; Escobar, 2018). Además, la interculturalidad, entendida como el diálogo y la interacción entre diversas tradiciones y cosmovisiones, se consolida como un eje central para transformar la práctica arquitectónica. Desde la perspectiva del diseño ontológico, como plantea Escobar, «cada herramienta y tecnología es ontológica en el sentido de que, por muy humilde o insignificante que sea, inaugura una serie de rituales, formas de hacer y modos de ser» (Escobar, 2018, p. 203). Esta concepción permite reconocer que incorporar saberes ancestrales no es simplemente añadir contenidos, sino configurar otras formas de habitar, proyectar y relacionarse con el mundo, abriendo nuevas posibilidades de existencia desde una praxis situada y no hegemónica.

En línea con esta perspectiva, el desarrollo de una conciencia pedagógica que valore e integre los saberes ancestrales se ha visto reforzado por investigaciones recientes que destacan el impacto positivo de enfoques como la «pedagogía para el encuentro». Este modelo, planteado por Leiva Miranda *et al.* (2024), enfatiza que el reconocimiento activo de la diversidad cultural dentro del aula genera aprendizajes más significativos, fortalece las relaciones interpersonales y fomenta la aceptación de identidades diversas como fundamento esencial para una convivencia armoniosa. Esta visión intercultural y medioambiental se convierte en una pieza clave para la formación de arquitectos capaces de generar soluciones que no solo sean técnicamente adecuadas, sino también sensibles y coherentes con la riqueza cultural y la sostenibilidad ecológica de cada territorio.

Finalmente, entre las experiencias prácticas más destacadas en la implementación de estos enfoques se encuentran las redes colaborativas y alianzas interinstitucionales que facilitan el intercambio de conocimientos, metodologías y recursos entre diversas instituciones académicas y comunidades. Estas redes colaborativas, promovidas mediante iniciativas de cooperación interuniversitaria y alianzas estratégicas con organizaciones no gubernamentales desempeñan un papel crucial en la consolidación y escalamiento de proyectos educativos con enfoque decolonial. De este modo, se fortalece un tejido educativo más amplio y diverso que facilita la transformación efectiva y sostenida de los procesos de enseñanza-aprendizaje en arquitectura.

Las alianzas interinstitucionales facilitan la articulación de esfuerzos que trascienden las fronteras de las instituciones individuales, promoviendo la creación de marcos normativos y programas de financiamiento que respalden la transformación educativa. Además, el intercambio constante de experiencias y la colaboración en proyectos conjuntos potencian la capacidad de innovar y desarrollar prácticas pedagógicas adaptadas a los desafíos tanto locales como globales. La formación de redes colaborativas se configura, por tanto, como una estrategia clave para consolidar la educación decolonial en la arquitectura, asegurando una transformación sistemática y sostenible en el tiempo (Guzmán-Valenzuela, 2021).

Dimensiones clave de la formación decolonial en arquitectura

La revisión crítica del canon arquitectónico es fundamental para comprender el devenir de la formación en arquitectura, ya que históricamente la narrativa dominante se ha construido desde una perspectiva eurocéntrica que excluye las contribuciones de culturas diversas. En este sentido, repensar el canon arquitectónico implica no solo reconocer y valorar las tradiciones constructivas propias de distintas culturas, sino también cuestionar la idea de una «historia universal» que ha contribuido a la marginalización de saberes autóctonos. Tal tarea exige revisar los contenidos de las asignaturas de historia y teoría, incorporando metodologías participativas que inviten a la recopilación de testimonios, al análisis de espacios y a estudios de campo en contextos locales (Martínez Nespral, 2019; García-Fernández, 2021).

Esta ampliación histórica trasciende la mera actualización de contenidos para transformar la concepción misma del conocimiento, promoviendo la idea del mestizaje cultural y la hibridación de saberes. Al integrar perspectivas precolombinas, africanas y asiáticas en el relato histórico, la educación decolonial no solo enriquece el panorama académico, sino que también sienta las bases para una práctica profesional más diversa e inclusiva. De este modo, la pluralidad de experiencias y tradiciones se convierte en una fuente de innovación y resiliencia, permitiendo que la construcción del saber se oriente hacia horizontes que reconozcan la riqueza cultural y la complejidad de los contextos sociales y ecológicos.

En paralelo, el enfoque metodológico propuesto se distancia de la enseñanza tradicional, unidireccional y basada en la transmisión de conocimientos preestablecidos, para adoptar prácticas pedagógicas participativas y contextuales. La propuesta del *taller de la vida*, inspirada en las ideas de hooks (1994) y De Lissovoy (2010), subraya la importancia de que el aprendizaje se desarrolle a partir de la experiencia directa y del encuentro con problemáticas reales. Este paradigma invita a un diálogo constante entre docentes y estudiantes, quienes se convierten en co-creadores del conocimiento, rompiendo con modelos pasivos y jerárquicos. En suma, esta transformación metodológica se erige como pieza clave para fomentar una educación decolonial que responda a los desafíos contemporáneos y promueva una praxis académica y profesional profundamente comprometida con la diversidad y la justicia.

La implementación de metodologías como el mapeo colectivo, la investigación-acción y los estudios de caso permite que los estudiantes se involucren de manera activa en el diagnóstico y la solución de problemas en su entorno. Estas estrategias no solo facilitan el «desaprender» paradigmas tradicionales, sino que también potencian habilidades críticas y analíticas esenciales para enfrentar contextos complejos y en constante evolución. En efecto, la enseñanza orientada al diálogo y a la práctica establece una interacción dinámica entre teoría y experiencia, lo que posibilita la construcción de un conocimiento situado y relevante para las realidades locales (Castro y Vallejos, 2021).

Además, la dimensión ética y política en la formación decolonial subraya la importancia de concebir la arquitectura más allá de una mera disciplina técnica o estética, reconociéndola como una práctica

profundamente política y social. La responsabilidad social del arquitecto implica comprender que el diseño urbano y arquitectónico incide directamente en la distribución de recursos, en la configuración de espacios públicos y en el bienestar de las comunidades. Por ello, incorporar una dimensión ética en la educación de arquitectos es fundamental para formar profesionales que actúen como agentes de cambio comprometidos con la justicia espacial y la equidad territorial.

Una enseñanza que abrace esta dimensión requiere impulsar una conciencia crítica sobre el impacto social de las intervenciones arquitectónicas. Esto implica incentivar el análisis detallado de estudios de caso, la evaluación de políticas públicas y la participación activa en proyectos comunitarios, elementos que permiten examinar cómo el diseño puede, por un lado, contribuir a mitigar desigualdades y, por el otro, potencialmente exacerbarlas. Reflexionar sobre estas posibilidades se torna esencial para que los futuros arquitectos adopten una postura transformadora en su práctica profesional. En consecuencia, la formación ética y política se erige como un componente crucial para la decolonización de la enseñanza, preparando a los estudiantes para enfrentar las complejidades de los espacios urbanos y las dinámicas de poder que influyen en su configuración (Soja, 2010; Costanza-Chock, 2020).

De forma complementaria, la dimensión intercultural y medioambiental pone el acento en integrar de manera estrecha la diversidad cultural con la sostenibilidad ecológica en la formación arquitectónica. Este enfoque parte de la premisa de que el conocimiento de los saberes ancestrales, el empleo de materiales locales y la adopción de técnicas constructivas tradicionales resultan fundamentales para diseñar espacios que honren tanto la identidad cultural de las comunidades como el equilibrio del entorno natural. Así, al trascender la mera búsqueda de eficiencia energética, se invita a incorporar una perspectiva que valore la relación simbólica y espiritual que los colectivos mantienen con sus territorios, lo que a su vez enriquece la praxis arquitectónica, y la hace más inclusiva y sensible a las realidades locales.

En este contexto, la dimensión intercultural ha demostrado ser una herramienta poderosa para fomentar el aprendizaje significativo de la competencia intercultural. Estudios recientes evidencian que al promover el diálogo entre diversas cosmovisiones se fortalece la comprensión de la identidad del otro y se favorece el reconocimiento de las diversas formas de relacionarse con el espacio. Por ejemplo, la pedagogía para el encuentro ha demostrado que la aceptación y el reconocimiento de la diversidad en el aula conducen a una mejor convivencia y a una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales (Leiva Miranda *et al.*, 2024). De esta forma, la integración de este enfoque en la educación decolonial favorece la formación de arquitectos comprometidos no solo con la técnica, sino también con la construcción de entornos respetuosos y sostenibles, contribuyendo así a la construcción de ciudades resilientes y culturalmente enriquecidas (Escobar, 2018; Ofori, 2018).

Finalmente, la dimensión profesional y económica plantea la necesidad de que la formación decolonial en arquitectura prepare a los futuros profesionales para enfrentar las presiones de un mercado neoliberal y ejercer su profesión desde una postura crítica y ética. En una economía donde la especulación inmobiliaria y la competitividad son dominantes, surge la urgencia de promover modelos alternativos que prioricen el bien común por encima de los indicadores tradicionales de éxito.

El concepto de *design justice*, según Costanza-Chock (2020), propugna la creación de redes, cooperativas y emprendimientos sociales que permitan a los arquitectos desarrollar proyectos con un fuerte compromiso social. En este sentido, la educación decolonial debe incentivar la autogestión y la colaboración intersectorial, promoviendo modelos de ejercicio profesional que fomenten la resiliencia y la equidad. Esta dimensión es esencial para formar profesionales que no solo sean técnicamente competentes, sino que

también posean la capacidad de transformar las realidades locales a través de proyectos que beneficien a la comunidad y contribuyan a una distribución más justa de la riqueza y los recursos.

A partir del análisis del corpus documental y de la codificación temática realizada, emergen tres tesis interpretativas que orientan la discusión de los hallazgos: en primer lugar, la persistencia de la colonialidad del saber cómo estructura epistémica dominante en la enseñanza arquitectónica, la cual restringe la inclusión de conocimientos situados y plurales (Quijano, 2000; Walsh, 2020); en segundo lugar, la insuficiencia de las reformas curriculares si no se acompañan de una transformación profunda en la práctica docente, en tanto muchos educadores reproducen, consciente o inconscientemente, modelos formativos eurocentrados (Maldonado-Torres, 2011); y, en tercer lugar, la necesidad de integrar principios de justicia espacial e interculturalidad crítica como fundamentos operativos para una praxis arquitectónica contextualizada y socialmente comprometida (Soja, 2010; Krainer y Chaves, 2021). Estas tesis sintetizan los principales aportes analizados y proporcionan un marco para la discusión interpretativa que se desarrolla en los apartados siguientes.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados sobre educación decolonial en arquitectura permite identificar una serie de categorías interpretativas que estructuran el análisis crítico de los hallazgos. Estas categorías, derivadas de la codificación temática y el análisis comparativo del corpus documental incluyen: (1) la persistencia del modelo eurocéntrico y sus implicaciones, (2) la transformación y reestructuración del proceso educativo, (3) los obstáculos estructurales y la presión del mercado, (4) la formación docente y la articulación con políticas públicas, y (5) el impacto en la transformación social y la praxis arquitectónica. A partir de estas categorías se generan varias afirmaciones y tesis en confrontación.

La discusión que se presenta a continuación explora cómo los fundamentos teóricos de la educación decolonial en arquitectura cuestionan la persistencia de modelos pedagógicos eurocéntricos, evidenciando la necesidad de integrar saberes autóctonos y perspectivas interculturales en la formación profesional. Se analiza la imposición de una hegemonía epistemológica que limita la adecuación de los currículos a las realidades locales y se propone una transformación educativa basada en metodologías participativas, diálogo crítico y políticas integradoras, orientadas a favorecer la justicia espacial y la equidad cultural (Quijano, 2000; Walsh, 2020; Choi y Kim, 2020; Guzmán-Valenzuela, 2021).

En este marco, se identifican tesis de trabajo que orientan el análisis de los resultados, tales como: la colonialidad del saber cómo obstáculo estructural en la enseñanza arquitectónica; la insuficiencia de reformas curriculares sin transformación docente; y la necesidad de enfoques pedagógicos basados en la justicia espacial y la interculturalidad crítica.

Persistencia del modelo eurocéntrico y sus implicaciones

La revisión del estado del arte en educación decolonial en arquitectura revela un panorama complejo y dinámico en el que confluyen diversas perspectivas teóricas, experiencias prácticas innovadoras y múltiples desafíos institucionales. En primer término, la persistencia de un modelo formativo eurocéntrico continúa siendo un rasgo dominante en la educación arquitectónica contemporánea. Esta hegemonía epistemológica, que tiene sus raíces en la colonialidad del saber, restringe considerablemente la inclusión de perspectivas diversas, impidiendo así una adecuada adaptación curricular a los contextos específicos y a las realidades locales de diversas regiones, especialmente en América Latina, Asia y África.

Consecuentemente, esta estructura educativa privilegia cánones, estilos y métodos europeos, invisibilizando sistemáticamente las aportaciones significativas de culturas indígenas, afrodescendientes y campesinas. Tal predominancia epistemológica no solo limita la diversidad curricular, sino que también perpetúa un modelo que consolida la exclusión y refuerza estructuras de poder simbólico que continúan vigentes en el ámbito académico y profesional (Quijano, 2000; Walsh, 2020). En este marco, «la colonialidad del saber implica la imposición de una hegemonía epistémica que subordina todo conocimiento producido fuera del espacio eurocentrado» (Quijano, 2000, p. 219), lo que refuerza la urgencia de abrir el currículo a epistemologías otras que reconozcan las realidades y saberes locales como legítimos y transformadores.

Esta sección permite sostener la tesis de que la colonialidad del saber sigue siendo una estructura epistémica dominante en la formación arquitectónica, la cual restringe la inclusión de saberes situados y plurales. Esta tesis se confronta con propuestas que abogan por una apertura curricular hacia epistemologías otras; sin embargo, su incorporación sigue siendo marginal o simbólica en la mayoría de los programas revisados.

Transformación y reestructuración del proceso educativo

Frente a estas limitaciones, se destaca la importancia de entender la incorporación de enfoques decoloniales no como meros complementos, sino como procesos transformadores profundos que cuestionan y redefinen los cimientos mismos de la educación arquitectónica. Esta transformación implica la revisión crítica y sistemática de los fundamentos epistemológicos y metodológicos tradicionales para generar currículos integradores y situados. Así, las experiencias desarrolladas en universidades alternativas y talleres participativos de diseño subrayan el papel crucial que desempeña la participación activa y colaborativa de estudiantes y comunidades en la co-construcción de saberes relevantes. Instituciones como la Universidad de la Tierra en Oaxaca o la Universidad Trashumante ejemplifican claramente cómo la incorporación de metodologías horizontales, participativas y comunitarias permiten superar las limitaciones de modelos tradicionales al articular teoría y práctica en la resolución directa de problemas locales, evidenciando no solo la viabilidad, sino también la necesidad urgente de estos enfoques (Arruti, 2012; Zibechi y Mora, 2022).

Obstáculos estructurales y la presión del mercado

A pesar de estos avances significativos, múltiples barreras estructurales siguen obstaculizando una implementación efectiva y extendida de la educación decolonial en arquitectura. Entre estas limitaciones se encuentran la rigidez curricular y la fragmentación en la inclusión de enfoques críticos y participativos, habitualmente relegados a asignaturas optativas o proyectos puntuales. Esta organización curricular fragmentada, sumada a la fuerte presión por alcanzar indicadores cuantitativos impuestos por estándares internacionales y exigencias del mercado laboral, genera una tensión permanente entre la innovación crítica y las expectativas de empleabilidad inmediata. Además, la creciente mercantilización de la educación superior agrava esta situación al promover una visión reduccionista del éxito académico, centrada en resultados rápidos y medibles, dificultando la implementación de enfoques pedagógicos orientados a la reflexión crítica, la inclusión social y la justicia espacial (Choi y Kim, 2020; Guzmán-Valenzuela, 2021).

Formación docente y articulación con políticas públicas

La formación y actualización docente emerge como un desafío fundamental para avanzar en la educación

decolonial. Muchos educadores, formados en contextos académicos dominados por paradigmas eurocéntricos, muestran resistencias frente a enfoques que cuestionan estas tradiciones. Por consiguiente, resulta crucial promover procesos de sensibilización, capacitación continua y «desaprendizaje» que faciliten la adopción de metodologías participativas y críticas. Esta transformación pedagógica requiere políticas institucionales que reconozcan el esfuerzo formativo de los docentes, brindando los recursos necesarios para actualizar y adaptar continuamente los currículos ante los desafíos contemporáneos. Asimismo, la carencia de políticas públicas adecuadas y marcos normativos integradores representa otro obstáculo significativo, ya que las regulaciones actuales tienden a favorecer modelos educativos y urbanísticos convencionales orientados al desarrollo económico industrial y tecnológico, descuidando así elementos clave como la participación comunitaria, la justicia espacial y el rescate de saberes tradicionales. Por ello, resulta indispensable articular esfuerzos coordinados entre universidades, organismos gubernamentales y comunidades para establecer políticas sólidas que respalden estos cambios educativos fundamentales (Maldonado-Torres, 2011; Hilal *et al.*, 2013).

A partir de este análisis, se afirma que las reformas curriculares resultan insuficientes si no van acompañadas de una transformación profunda en la práctica docente. La reproducción acrítica de modelos formativos eurocentrados por parte de muchos educadores constituye un obstáculo estructural que, si no es abordado, limita cualquier esfuerzo real de cambio. Esta tesis se tensiona con las iniciativas institucionales que enfatizan el cambio curricular sin revisar la dimensión pedagógica.

Impacto en la transformación social y la praxis arquitectónica

Finalmente, esta discusión subraya el papel trascendental de la justicia espacial y la interculturalidad como dimensiones fundamentales en la formación arquitectónica desde una perspectiva decolonial. La arquitectura no puede considerarse únicamente desde su dimensión técnica o estética, sino que debe reconocerse como una práctica política y social con potencial para transformar entornos urbanos y territoriales. Integrar principios de justicia espacial permite abordar críticamente cómo la planificación y el diseño impactan en la distribución de recursos y oportunidades, contribuyendo a la equidad social. De igual manera, la interculturalidad crítica fomenta diálogos horizontales entre diversas cosmovisiones y saberes, promoviendo proyectos arquitectónicos inclusivos y sensibles a las dinámicas de poder locales. Este enfoque permite desarrollar espacios adaptados a necesidades culturales específicas y sostenibles a largo plazo, especialmente relevantes en contextos de marcada desigualdad social.

En este sentido, la transformación de la educación arquitectónica hacia un modelo decolonial implica un proceso complejo y profundo de revisión paradigmática que incluye la integración de metodologías participativas, el fortalecimiento de la formación ética y crítica del arquitecto, y una articulación efectiva con políticas públicas y normativas inclusivas. Si bien los desafíos son significativos, las experiencias innovadoras documentadas demuestran que esta transformación no solo es posible, sino también indispensable para formar arquitectos comprometidos con la construcción de ciudades y territorios más justos, sostenibles e interculturales, capaces de responder efectivamente a las complejas realidades contemporáneas.

La evidencia aquí discutida permite sostener que la justicia espacial y la interculturalidad crítica deben asumirse como fundamentos operativos centrales de una praxis arquitectónica decolonial. Esta tesis se pone en juego frente a enfoques tecnocráticos o esteticistas que aún predominan, los cuales omiten las dimensiones éticas, sociales y culturales del diseño en contextos marcados por la desigualdad.

La discusión revela que la educación decolonial en arquitectura no es una sumatoria de contenidos diversos, sino una reconfiguración integral de los marcos teóricos, metodológicos e institucionales que sostienen la formación. Las categorías emergentes permiten sostener que esta transformación solo es viable mediante una articulación coherente entre práctica docente, compromiso institucional y acción política. La confrontación de tesis revela que las tensiones actuales no son solamente pedagógicas, sino también estructurales, ideológicas y culturales.

CONCLUSIÓN

La transformación de la educación en arquitectura hacia un paradigma decolonial es imperativa y se presenta como la única vía para responder adecuadamente a los desafíos contemporáneos. Este estudio ha evidenciado que la influencia persistente de la colonialidad del saber limita la diversidad de perspectivas y perpetúa la hegemonía de los modelos eurocéntricos. En contraposición, la incorporación de enfoques decoloniales ofrece una oportunidad única para reestructurar los procesos formativos, integrando saberes ancestrales, metodologías participativas y una visión ética que sitúa la justicia espacial en el centro de la práctica arquitectónica.

En primer lugar, se concluye que la educación decolonial no debe entenderse como una simple adición de contenidos multiculturales, sino como un replanteamiento integral de la base epistemológica y metodológica de la enseñanza. Esto implica revisar y transformar los currículos de forma que se incorporen de manera transversal los conocimientos y prácticas provenientes de diversas culturas, y se fomente la articulación entre la teoría y la práctica. Así, la formación de los arquitectos se orientaría a generar un conocimiento situado, capaz de responder a las realidades específicas del territorio y de promover soluciones adaptadas a las necesidades locales. Superar la centralidad de modelos eurocentrados en los planes de estudio supone abrir espacios para epistemologías otras que legitimen los saberes locales y promuevan una comprensión plural de los territorios.

En segundo lugar, el análisis revela que las experiencias exitosas en universidades alternativas y talleres de diseño participativo proporcionan modelos valiosos que pueden ser escalados y adaptados a diferentes contextos. Estos casos prácticos demuestran que mediante la implementación de metodologías participativas y la vinculación estrecha con las comunidades es posible contrarrestar la rigidez curricular y la orientación tecnocrática que han caracterizado tradicionalmente la formación arquitectónica. La colaboración interinstitucional, junto con la creación de redes de aprendizaje, se erige como una estrategia clave para difundir estas prácticas y transformar la educación a gran escala.

Además, es fundamental abordar los desafíos institucionales y culturales que dificultan la transformación. La resistencia al cambio, derivada de la formación docente basada en modelos eurocéntricos, y la presión por adherirse a indicadores cuantitativos de éxito constituyen barreras significativas. Por ello, se recomienda que las instituciones educativas impulsen programas de capacitación docente enfocados en pedagogías críticas y decoloniales, y que revisen sus criterios evaluativos para reconocer el valor de las metodologías cualitativas y participativas. Sin un cambio profundo en las prácticas docentes, incluso las reformas más progresistas tienden a quedar atrapadas en lógicas reproductivas, impidiendo una transformación efectiva de los procesos formativos.

Otro aspecto crucial es la necesidad de articular esfuerzos con políticas públicas que respalden la innovación educativa. La creación de marcos normativos y de financiamiento que valoren los saberes locales y la justicia espacial puede facilitar la implementación de estrategias decoloniales en la enseñanza.

Esta articulación con políticas estatales y regionales no solo legitima las propuestas transformadoras, sino que también permite su sostenibilidad a largo plazo.

Por último, la dimensión ética y política de la formación arquitectónica debe ser un eje transversal. Se concluye que la educación decolonial tiene la capacidad de formar profesionales conscientes de su responsabilidad social, y capaces de intervenir en la configuración de espacios urbanos de manera que se promueva la equidad y la inclusión. La incorporación de principios de justicia espacial e interculturalidad crítica en la formación permite no solo ampliar la comprensión del entorno construido, sino también impulsar prácticas arquitectónicas comprometidas con la transformación social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este compromiso ético se traduce en la necesidad de formar arquitectos que, además de ser técnicamente competentes, sean agentes de cambio comprometidos con la justicia social y el desarrollo sostenible.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifestamos que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. La revista *Praxis* solo considerará artículos en los cuales los autores no tienen ningún conflicto de interés. En caso de ser necesario se solicitará a los autores que relacionen en el manuscrito los apoyos recibidos (financieros, equipos, en personal de trabajo, en especie, etc.) de personas o de instituciones públicas o privadas para la realización del estudio, así como las relaciones personales o institucionales que pueden incidir en la conducción, los resultados, la interpretación de estos y la redacción del artículo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Los autores contribuyeron de manera conjunta en todas las etapas del estudio. En primer lugar, participaron activamente en el diseño y la concepción del estudio, formulando conjuntamente los objetivos y el marco metodológico que permitió orientar de forma clara la investigación. Asimismo, se encargaron de la adquisición de los datos, realizando una exhaustiva recopilación de información a partir de fuentes bibliográficas y documentales, lo que garantizó la calidad y relevancia de los datos utilizados. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis e interpretación de la información de manera colaborativa, permitiendo identificar patrones y hallazgos significativos que enriquecieron la discusión del estudio. La redacción del manuscrito fue fruto de un esfuerzo conjunto en el que cada autor aportó de manera sustancial en la estructuración y elaboración de los contenidos. Finalmente, todos los autores participaron en la revisión crítica y aprobaron la versión final del documento, asegurando su coherencia y rigor académico a lo largo de todo el proceso investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adorno, T. W. (2016). Teoría de la semiforma. En M. Horkheimer & T. W. Adorno (Eds.), *Dialéctica de la Ilustración* (pp. 165–190). Akal.
2. Arruti, S. B. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: Aprender sin Escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (7).

3. Awan, N., Schneider, T., & Till, J. (2011). *Spatial Agency: Other Ways of Doing Architecture*. Routledge.
4. Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.
5. Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
6. Cabrera, M. (2020). Decolonizing architectural pedagogy for the 21st century. *Architectural Review*, 247(3), 56–67.
7. Castaño, J. E., Bernal, E., Cardona, G., & Ramírez, A. (2005). La Enseñanza de la Arquitectura. Una Mirada Crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 125–147.
8. Castillo Castillo, M. A. (2023). Elementos Epistemológicos para una Reforma Decolonial en el Modelo Educativo de la Universidad. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(1), 135–144.
9. Castro, M., & Vallejos, E. (2021). La integración de la interculturalidad en la formación arquitectónica: desafíos y propuestas. *Educación y Espacio*, 12(2), 34–51.
10. Chan, E. H. W., Yung, E. H. K., & Leung, M. M. W. (2021). Architectural education for sustainable development: A conceptual framework. *Sustainability*, 13(5), 2550. <https://doi.org/10.3390/su13052550>
11. Choi, Y., & Kim, Y. (2020). Deconstructing Neoliberalism in Global Citizenship Discourses: Analysis of Korean Social Studies Textbooks. *Critical Studies in Education*, 61(4), 464–479. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1556215>
12. Colley, K. L. (2022). Decolonizing the Design Studio: Architecture Education and African Contexts. *Journal of Architectural Education*, 76(2), 234–245. <https://doi.org/10.1080/10464883.2022.2064062>
13. Cooper, C., Booth, A., Varley-Campbell, J., Britten, N., & Garside, R. (2017). Defining the process to literature searching in systematic reviews: a literature review of guidance and supporting studies. *BMC Medical Research Methodology*, 17, 64. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0324-y>
14. Costanza-Chock, S. (2020). *Design Justice: Community-Led Practices to Build the Worlds We Need*. MIT Press.
15. De Lissovoy, N. (2010). Decolonial Pedagogy and the Rights of the Child: Unthinking the Limits of Human Rights Education. *Educación y Sociedad*, 31(4), 1105–1122.
16. Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Tinta Limón.

17. Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
18. Ettinger, C. R. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura en contextos latinoamericanos: una mirada a la decolonialidad. *Arquine*, 87(1), 40–45.
19. Farrés, Y., & Michel, B. (2007). Hacia Otro Enfoque en la Enseñanza del Proyecto de Arquitectura. *Arquitectura y Urbanismo*, 28(3), 61–67.
20. Fernández, J. G. (2019). Dialogues after Two Decades of Epistemic Decolonization: Memories and Horizons of Decolonial Thought. Biographical Interview with Ramón Grosfoguel. *Transmodernity*, 9(2), 130–151.
21. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
22. García-Fernández, J. (2021). Descolonización del Conocimiento y Pensamiento Andaluz Descolonial. *Anduli*, 20, 289–312. <https://doi.org/10.12795/anduli.2021.i20.12>
23. Garibay, E., & Sahin, M. (2020). Participatory design practices in architecture education: Fostering community engagement. *Buildings*, 10(11), 203. <https://doi.org/10.3390/buildings10110203>
24. Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
25. Grosfoguel, R. (2008). Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Eurozine*, 1(1), 1–23. Recuperado de <https://www.eurozine.com/>
26. Guzmán-Valenzuela, C. (2021). Disrupting Curricula and Pedagogies in Latin American Universities: Six Criteria for Decolonising the University. *Teaching in Higher Education*, 26, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1931837>
27. Harriss, H., & Widder, L. (2022). Decolonizing the Architectural Classroom: Radical Pedagogies and Global Perspectives. *Journal of Architectural Education*, 76(3), 231–245. <https://doi.org/10.1080/10464883.2022.2101169>
28. Hilal, S., Petti, A., & Weizman, E. (2013). *Decolonizing Architecture: An Introduction to an Ongoing Project*. BAQ Press.
29. Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
30. Hountondji, P. (1983). *African Philosophy: Myth and Reality*. Hutchinson.
31. Izquierdo Medina, G., García Vallinas, E., & Páez Cruz, I. (2022). Desafíos de la Pedagogía Decolonial: Experiencias en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estudios Socioeducativos RESED*, 10.

32. Jaramillo, M. (2018). Capital simbólico y territorio: una aproximación desde la educación popular. *Educación y Sociedad*, 35(2), 65–79.
33. Kaplan, C. (1996). *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Duke University Press.
34. Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). Interculturality and Higher Education in Latin America: A Critical View. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27–49.
35. Lander, E. (2005). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. CLACSO.
36. Leiva Miranda, P. A., Rambao Almanza, M. C., & González Arismendi, S. (2024). El aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la pedagogía para el encuentro. *Praxis*, 14(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.5200>
37. Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2).
38. Martínez, M., & Tarrès, R. (2013). El Capitalismo Cognitivo: Implicaciones para la Reforma Universitaria. *Perfiles Educativos*, 35(139), 7–22.
39. Martínez Nespral, F. L. (2019). ¿Misteriosas? ¿Para quién? Hacia una Decolonización de la Enseñanza-Aprendizaje de Historia de la Arquitectura. *Arquitecturas del Sur*, 38(56), 71–83. <https://doi.org/10.22320/07196466.2019.38.056.06>
40. Martínez Osorio, P. A. (2012). La Enseñanza en Arquitectura y las Visiones Normativas Hegemónicas desde el Contexto Global al Local. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 4(1), 121–129.
41. Méndez, A. (2021). Repensando la educación crítica en América Latina. *Pedagogías Emergentes*, 5, 16–23.
42. Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
43. Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.
44. Moreno Medrano, L. M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–20.
45. Ocampo, R. (2014). Hermenéutica y Fenomenología Aplicadas al Aprendizaje de la Arquitectura. *Estudios Arquitectónicos*, 21(2), 45–63.

46. Ofori, K. (2018). Reimagining the Architecture Studio: Decolonial Frameworks and African Realities. *Architectural Education Quarterly*, 29(1), 21–37.
47. Ortiz, O. A. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, 13(1), 93–104. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112>
48. Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y Metodologías Críticas en Ciencias Sociales: Precisiones Conceptuales en Clave Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 10(2), e076.
49. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4.^a ed.). SAGE Publications.
50. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
51. Rivas Flores, J. I., Tadeu, F., & Castillo, M. M. (2020). Narrativa y Educación con Perspectiva Decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46–62.
52. Sánchez Fontalvo, I. M. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Praxis*, 7(1), 51–64. <https://doi.org/10.21676/23897856.6>
53. Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge.
54. Santos, B. de S. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.
55. Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle-income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72(4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-6>
56. Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2.a ed.). Zed Books.
57. Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
58. Spivak, G. C. (2010). *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press.
59. Tlostanova, M., & Mignolo, W. (2012). *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. The Ohio State University Press.

60. Toro Mayorga, L., & Prado Mateus, S. (2023). Estéticas dominantes de la modernidad-colonialidad en la práctica y enseñanza de la arquitectura. El caso de Quito-Ecuador. Páginas, (37), 15. <https://doi.org/10.35305/rp.v15i37.724>
61. Van Manen, M. (2016). Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing. Routledge.
62. Walsh, C. (2020). Agrietando el Orden Social y Construyendo desde una Praxis Decolonial. Revista Educación, 2020(2), 171–194.
63. Zhang, L., & Wong, K. (2019). Bridging theory and practice in architectural education: The role of participatory design. Frontiers of Built Environment, 5, 45. <https://doi.org/10.3389/fbuil.2019.00045>
64. Zibechi, R., & Mora, A. I. (2022). Universidades antihegemónicas. Nómadas, 56, 229–248.