Mundo Fesc E-ISSN: 2216-0388 P- ISSN: 2216-0353 Artículo Original

La educación comparada para la paz, entre el pensamiento decolonial y la Transmodernidad: Estudios en contexto en instituciones urbanas de Piedecuesta, Santander

Comparative education for peace, between decolonial thought and transmodernity. Studies in context in urban institutions in Piedecuesta, Santander

Recibido: Septiembre 14 del 2024
Aprobado: :Noviembre 20 del 2024
publicación: Enero 1 del 2025

Forma de citar: :L. F. Pinzón Barajas, J. P. Mora García y A. A. Gamboa Suárez, "La educación comparada para la paz, entre el pensamiento decolonial y la Transmodernidad: Estudios en contexto en instituciones urbanas de Piedecuesta, Santande", Mundo Fesc, vol. 15, no. 31, pp. 502-530, Ene. 2025, doi: 10.61799/2216-0388.1814

Leonardo Fabio Pinzón Barajas
Magister en Gestión Educativa
leonardofabiopb@ufps.edu.co
https://orcid.org/0009-0001-2865-0836
Grupo de Investigación GIESPPAZ
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta, Colombia

José Pascual Mora García
Doctor en Historia
jose.mora@ufps.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-5345-6808
Grupo de Investigación Problemas Socioeconómicos Regionales y Fronterizos (GIPSERF)
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta, Colombia

Audin Aloiso Gamboa Suárez
Doctor en Ciencias de la Educación
audingamboa@ufps.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-9755-6408
Grupo de Investigación GIESPPAZ
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta, Colombia

***Autor para correspondencia:**
E-mail: leonardofabiopb@ufps.edu.co

© 2025. Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

La educación comparada para la paz, entre el pensamiento decolonial y la Transmodernidad: Estudios en contexto en instituciones urbanas de Piedecuesta, Santander

Palabras clave: Cultura; Educación; Paz Decolonial; Pedagogía; Resiliencia.

Resumen

La construcción de la paz territorial sostenible en Colombia, en concordancia con el acuerdo de paz firmado en 2016, demanda una profunda transformación de las prácticas educativas. Este hecho supone poner en cuestión los marcos epistemológicos hegemónicos y encontrar rutas alternativas para la comprensión y enseñanza de la paz, de acuerdo con la vivencia en los territorios. El objetivo del estudio fue analizar y proponer prácticas pedagógicas direccionadas a una educación para la paz territorial, que partieron de las epistemologías del Sur, que interpelaron a las estructuras de poder, legados coloniales y narrativas hegemónicas, que apostaron por una pedagogía decolonial en la enseñanza de la paz. El proceso del estudio en la construcción del conocimiento se sustenta en la altersofía y el ejercicio de la decolonialidad. Se contó con la participación de diez docentes y dos directivos docentes de las tres sedes del Centro de Comercio en Piedecuesta. De los hallazgos emergen prácticas pedagógicas que no solo hablan de paz, sino que la construyen desde una mirada distinta: una paz decolonial que se vive en la escuela urbana, en el día a día con los estudiantes y docentes. En lugar de repetir conceptos tradicionales, estas prácticas les dan un nuevo sentido, haciéndolos más cercanos y críticos frente a las realidades que atraviesan los territorios. Lo que muestran estas vivencias es que sí es posible pensar en una educación para la paz que dialogue con el lugar donde se desarrolla, que escuche las voces de la comunidad y que supere los límites de una visión occidental única. En este sentido, la escuela se convierte en un escenario vivo donde la paz se resignifica constantemente, tomando fuerza a partir de las historias, culturas y dinámicas sociales que la rodean.

Comparative education for peace, between decolonial thought and transmodernity. Studies in context in urban institutions in Piedecuesta, Santander

Abstract

The construction of sustainable territorial peace in Colombia, in accordance with the 2016 peace agreement, demands a profound transformation of educational practices. This entails questioning hegemonic epistemological frameworks and finding alternative routes for understanding and teaching peace, based on lived experiences in the territories. The objective of the study was to analyze and propose pedagogical practices aimed at territorial peace education, grounded in epistemologies of the South, that challenged power structures, colonial legacies, and hegemonic narratives, and embraced a decolonial pedagogy in peace education. The study's knowledge-building process is grounded in alter-sophia and the practice of decoloniality. Ten teachers and two school administrators from the three campuses of the Centro de Comercio in Piedecuesta participated. From the findings emerge pedagogical practices that not only talk about peace but also build it from a different perspective: a decolonial peace that is lived in the urban school, in the day-to-day interactions between students and teachers. Instead of repeating traditional concepts, these practices give them new meaning, making them more relevant and critical in relation to the realities that territories face. What these experiences show is that it is indeed possible to envision peace education that engages with the place where it unfolds, listens to the voices of the community, and transcends the limits of a single Western perspective. In this sense, the school becomes a living stage where peace is constantly redefined, drawing strength from the stories, cultures, and social dynamics that surround it.

Keywords: Culture; Education; Decolonial Peace; Pedagogy; Resilience.

Introducción

En el marco de la educación comparada para la paz, el fomento del liderazgo estudiantil se presenta como una práctica fundamental que, desde una perspectiva decolonial y transmoderna, busca empoderar a los estudiantes y reconocerlos como actores activos en la construcción de escuelas más justas y pacíficas. La creación de grupos estudiantiles, la representación en el gobierno escolar, los clubes de justicia social y los espacios de debate son expresiones de esta participación, que trasciende modelos tradicionales y promueve una formación ciudadana crítica. De la misma manera, el trabajo conjunto entre profesores, alumnos, familias y barrio se convierte en un recurso fundamental para afianzar procesos de paz situados y contextualizados. Estas dinámicas se concretan en proyectos pedagógicos colectivos, en la participación de padres de familia en las actividades escolares y en la puesta en marcha de programas de acompañamiento entre pares. En este sentido, estrategias como los comités de convivencia, la promoción de valores, habilidades socioemocionales y los programas de mediación escolar no solo contribuyen a generar un ambiente seguro, sino que también pueden ayudar a resignificar la paz en clave decolonial y transmoderna, al reconocer la multiplicidad de saberes y prácticas que producen los territorios escolares.

Los estudiantes participan en diversas actividades dentro del aula y eventos culturales que ponen en valor la diversidad cultural. Entre ellas destaca la puesta en práctica del diálogo entre distintas culturas y grupos étnicos con la intención de la valoración y el reconocimiento de la riqueza que aportan cada una de las diferentes culturas.

Este intercambio de saberes pretende conservar lo propio y, a la vez, tener en cuenta lo ajeno [1] y [2]. Así mismo, la recuperación de las pedagogías alternativas nos está permitiendo desarrollar las pedagogías de lo indígena, de lo afro, rom, y las que están dirigidas a las poblaciones vulnerables [3].

La interculturalidad entendida como una dimensión fundamental en la construcción de la paz propone un diálogo horizontal y respetuoso entre las diferentes culturas, en el que se reconocen las diferencias y se fomenta la equidad en el acceso a oportunidades y derechos para todos. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es una herramienta para construir una sociedad más justa y equitativa [4]. Para [5], interculturalidad y descolonización son claves para consolidar una cultura de paz, postulando que la paz decolonial implica formular otros modos de entender el mundo que respeten la diversidad cultural y lingüística. De igual manera, el trabajo pedagógico con las expresiones culturales contribuye a reconocer, valorar la diferencia, la diversidad étnica de los pueblos que promueven el encuentro, el diálogo intercultural, y la participación en la construcción de una sociedad desde la equidad en igualdad en condiciones.

Colombia ha llevado en las entrañas los conflictos armados de larga duración, las desigualdades estructurales y una enorme pero muchas veces ignorada diversidad

cultural. Construir paz en las escuelas no puede quedar en la simple implementación de normas de convivencia o la realización de actividades esporádicas de sensibilización. Es necesario transformar las formas en que nos relacionamos, en que aprendemos y en que comprendemos al otro. En este sentido, el enfoque de interculturalidad crítica, tal como lo plantean [6] y [7], se convierte en una apuesta pedagógica y política fundamental para resignificar escuela como espacio de encuentro, de diálogo y de dignificación de las múltiples formas de ser, de saber y de habitar el mundo.

[6] Considera que no basta con una interculturalidad “decorativa” o funcional, entendida como el simple reconocimiento de la diversidad cultural dentro de un marco dominante. Por ello, apuesta por una interculturalidad crítica, profundamente política, que implica cuestionar y desmontar las estructuras de poder coloniales que jerarquizan los saberes, invisibilizan las voces subalternizadas y reproducen lógicas de exclusión desde la escuela. La educación, en cambio, desde una mirada crítica y decolonial, tendría que abrirse a la diversidad cultural como horizonte de transformación social [7].

La aplicación de este enfoque en los entornos escolares colombianos no solo enriquece los procesos educativos, sino que también potencia la formación de sujetos éticos, empáticos y críticos. La escuela, entonces, deja de ser un lugar de reproducción de un modelo monocultural y se convierte en un espacio de reconocimiento mutuo, construcción colectiva de sentido y tejido de paz. Esto resulta especialmente relevante en territorios donde confluyen múltiples identidades culturales –indígenas, afrodescendientes, campesinas, urbanas y migrantes–, cuyas voces históricamente han sido silenciadas en el currículo oficial.

Desde esta perspectiva, educar para la paz no es simplemente promover la resolución de conflictos, sino construir condiciones para el reconocimiento del otro como legítimo, en igualdad de condiciones. Como señala [6], la paz es posible si se construye desde una “ecología de saberes” que reconozca la legitimidad de otros conocimientos y experiencias del mundo. Esto requiere transformar el currículo, las metodologías y las relaciones pedagógicas, de manera que se incorporen las memorias, saberes y lenguajes de las comunidades históricamente marginadas.

De esta manera, la interculturalidad crítica se constituye como una práctica integradora de saberes, emociones, y sentidos, orientada a descolonizar a la razón y a recuperar la humanidad de la educación. Por una parte, supone una mirada inclusiva, por otra, una ética del cuidado, del respeto por la vida y la diferencia que constituyen los fundamentos de una paz duradera y transformadora. En resumen, [8] interculturalidad que planteamos aquí no es una estrategia más de enseñanza-aprendizaje, sino que es más bien una ética y una política de educación para un país que necesita sanar, recordar y construir nuevas formas de convivir. En palabras de la autora: la interculturalidad crítica no es un objetivo, sino una lucha permanente por construir otras formas de vida, otros mundos posibles, desde los márgenes y con los márgenes [6].

Es muy importante destacar que fomentar las manifestaciones culturales en el ámbito escolar es una estrategia fundamental para recuperar y revitalizar tradiciones y prácticas ancestrales que han sido despojadas o eliminadas de nuestras vidas a causa de la colonización. Estas expresiones culturales no sólo son necesarias para afianzar nuestro sentido de pertenencia y de identificación con las redes humanas que nos rodean y quehaceres comunitarios, sino que, además, se constituyen en el presente como formas de resistencia y de confrontación ante el poder y la dominación, elementos sin los cuales no podemos pensar en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

La presente investigación comparativa de las prácticas de la educación para la paz desde el pensamiento colonial hasta el giro decolonial, se realizó en instituciones educativas urbanas a partir de las perspectivas recogidas en tres instituciones educativas del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Es un avance de la tesis “La Educación para la paz desde el giro decolonial en instituciones educativas urbanas”, trabajo de investigación doctoral desarrollado en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander, que se constituye en un aporte al Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la paz (GIESPPAZ).

Sentadas estas bases, el presente estudio busca aportar al desarrollo de prácticas pedagógicas que promueven la construcción de paz desde una mirada decolonial en entornos educativos urbanos del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Esto permite integrar las formas de participación juvenil en diferentes entornos escolares, aspecto que genera un desaprender de las estructuras de poder coloniales, en correspondencia con la decolonización de los saberes, para lo cual se siguen los lineamientos de la Paz Transmoderna [9].

Del mismo modo, fomentar el diálogo intercultural para retomar las orientaciones de la pedagogía de la resiliencia [10] y [11], entre las que cabe destacar una pedagogía de la diversidad y la tolerancia como instrumentos que favorecen el desarrollo de una cultura de paz desde un diálogo de Eumeneis Elenchoi, como un fundamento pedagógico [12]. Esto nos ayuda a analizar la realidad urbana desde un enfoque crítico y reflexivo que nos permita abordar las problemáticas y retos concretos del contexto, de tal manera que se promueva la justicia, la equidad y la transformación social, de acuerdo con las orientaciones del posacuerdo [13].

Formar para la paz en clave decolonial de cara a la transmodernidad en la escuela luego del posacuerdo colombiano

El proceso de formación para la paz en Colombia tras el acuerdo final de 2016 exige repensar profundamente el papel de la escuela como espacio político, ético y cultural. Lejos de limitarse a una paz negativa, entendida como la simple ausencia de conflicto

armado, se requiere avanzar hacia una paz positiva que desmonte las violencias estructurales, simbólicas y epistémicas que han caracterizado la historia del país. Desde este horizonte, formar para la paz en clave decolonial y transmoderna no solo es urgente, sino también éticamente necesario.

La escuela tradicional, aún anclada en lógicas eurocéntricas, meritocráticas y homogeneizantes, reproduce formas de exclusión, silenciamiento y subordinación del saber local, ancestral y popular. Como lo advierte [14], la colonialidad del saber sigue operando en los currículos, las prácticas pedagógicas y las evaluaciones estandarizadas, despojando a los sujetos de la agencia y negando otras formas de conocer, sentir y construir mundo. Esta situación se agrava en contextos de posconflicto, donde las memorias, las resistencias y los saberes de las comunidades suelen ser invisibilizados en aras de una reconciliación impuesta desde arriba.

En contraposición, una formación para la paz en clave decolonial propone desobedecer epistemológicamente el canon moderno/colonial y abrir paso a una pedagogía del reconocimiento, del diálogo intercultural y la dignificación de lo diverso. Según [15], se trata de asumir una ética de la liberación que sitúe al otro, –particularmente a la otra víctima, al excluido, como el principio rector de toda praxis educativa. Esta pedagogía no se limita a incluir contenidos sobre paz, sino que transforma las relaciones pedagógicas, favoreciendo procesos horizontales, afectivos y críticos que interpelan las raíces estructurales del conflicto.

Desde la perspectiva de la transmodernidad –como lo plantea [16]–, la formación para la paz no implica retornar a la modernidad ilustrada ni aferrarse a visiones nostálgicas del pasado, sino superar el paradigma eurocéntrico mediante la pluriversalidad: La afirmación de múltiples formas de ser, pensar y vivir. En este sentido, la escuela transmoderna se concibe como un territorio de encuentro de saberes, donde el conocimiento académico convive con las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y campesinas, y donde se reconocen las memorias locales como base para una paz con justicia social y epistémica.

Además, como advierte [4], el posacuerdo colombiano ofrece una oportunidad histórica para reimaginar la educación como una plataforma de reconstrucción social y descolonización institucional. La escuela debe dejar de ser un instrumento de disciplinamiento y convertirse en un espacio de reexistencia, donde niñas, niños y jóvenes puedan reconstruir el proyecto de vida desde la dignidad, la participación y el cuidado mutuo. Ello implica prácticas pedagógicas que no solo denuncien la violencia, sino que también anuncien otras formas de convivencia desde el arte, la memoria, la palabra y el cuerpo. Formar para la paz en clave decolonial y transmoderna supone desplazar el foco desde la instrucción hacia la transformación. Requiere desandar los caminos impuestos por la colonialidad, abrazar la pluralidad de saberes y sujetos, y reconocer que la paz no se enseña, sino que se construye colectivamente en las aulas,

en los territorios y en las resistencias cotidianas. La escuela, en este contexto, no puede seguir siendo un reflejo del orden establecido; debe ser un espacio de disidencia creativa, de justicia pedagógica y de esperanza activa.

Diversas evaluaciones y sistematizaciones del Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ) evidencian que las campañas y proyectos escolares liderados por docentes y estudiantes -centrados en convivencia restaurativa, participación y reconocimiento de la diversidad- promueven equidad y justicia, desactivan prácticas discriminatorias y de exclusión, y fortalecen valores de solidaridad, tolerancia y respeto por los derechos humanos en contextos escolares urbanos y rurales. Estas evidencias se reportan en los informes de gestion [17], [18], en la sistematización de la Fase 1 del año 2016 hasta 2021 [19], en los módulos del programa Justa-mente [20], [21], en las experiencias sistematizadas del Colegio [22], y en estudios académicos [23].

Se busca potenciar de esta manera experiencias educativas que promulguen inclusión y equidad, garantizando oportunidades de acceso y fomentando valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos. Esta mirada puede ser aún más fuerte si la relacionamos con los principios del Tao que, entendidos como una invitación a la armonía, al equilibrio y a la complementariedad. De esta manera la educación para la Paz no solo se nutre de marcos de derechos, sino también de filosofías que reconocen la interdependencia, el cuidado mutuo y la convivencia respetuosa con la diversidad y con el medio ambiente [24].

Autores como [25] y [26] han demostrado que los principios del taoísmo pueden tener un diálogo fructífero con la educación para la paz, aportando nociones de equilibrio interior, pluralismo y justicia social. De la misma manera, [27] encuentra afinidades entre el Tao y la educación personalizada, mientras que [28] lo utiliza para la formación de los maestros en el aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado, [29] propone una pedagogía no violenta al estilo de [30] destaca el poder del Tao como guía moral de las prácticas educativas sostenibles.

Trabajar esos dos aspectos permite avanzar en reducir las desigualdades y las injusticias históricas que han marcado a nuestra sociedad. De esta manera, se aporta al desarrollo de un municipio más justo e inclusivo, que valore y respete la diversidad de manifestaciones socioculturales y que facilite la participación activa y democrática de todas las personas. Esta conexión entre educación para la paz, valores filosóficos como el Tao y la defensa de los derechos humanos abre camino a transformaciones profundas de las relaciones sociales, las relaciones educativas y las relaciones políticas, que van en la línea de construir una cultura de paz.

Resulta fundamental que las instituciones educativas fortalezcan sus prácticas pedagógicas para la paz, ya que estas influyen directamente en los espacios escolares de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, prácticas como éstas que consisten en la aplicación de estrategias orientadas a la igualdad de género, el reconocimiento de la

diferencia, la prevención del acoso escolar y la erradicación de la violencia conforman algunas de las actividades que realizan los/as docentes en la Institución Educativa de estudio. En este sentido, la implementación de la Ruta Integral de Convivencia Escolar, con un enfoque restaurativo, se constituye en una herramienta clave para transformar los conflictos, promover el respeto mutuo y consolidar ambientes educativos seguros y equitativos. Las prácticas restaurativas en el ámbito escolar son un pilar fundamental de la educación para la paz, debido a que, ponen el foco en la capacidad que tienen todas las personas de transformarse como promotores y agentes de cambio social. Y lo son, matizadas, en la escuela, un espacio que históricamente ha reproducido las relaciones de poder poco simétricas y ha gestionado los conflictos desde el castigo y la sanción, más orientado al control de la disciplina y el orden. Frente a esto, las prácticas restaurativas ofrecen un modelo de mundo mejor, que favorece el diálogo, la reparación y el encuentro de una convivencia justa e inclusiva.

La Ruta Integral de Convivencia Escolar [31] es una estrategia clave para cimentar la paz en las escuelas colombianas, al aportar un camino claro para el fomento de los valores y habilidades sociales. La implementación en los centros educativos se fundamenta en el trabajo de las competencias ciudadanas y emocionales que posibiliten la solución pacífica de los conflictos y la gestión tranquila de las adversidades. Así, se aportan valores como el de la empatía, el respeto y la tolerancia [32], al mismo tiempo que se refuerzan otros valores que también son fundamento de la prevención de la mentalidad de violencia y del afianzamiento de una cultura escolar de convivencia.

Transformar la justicia retributiva por una restaurativa: Un camino hacia la paz duradera en la escuela colombiana

En Colombia, hablar de paz en el ámbito escolar, significa tener que reconocer que muchas de las situaciones de conflicto que a diario enfrentan niños, niñas y jóvenes no solo son cuestión de diferencias, sino también son el reflejo de una sociedad marcada por la exclusión, la violencia y la desigualdad. Las escuelas no están exentas de estas realidades; en ellas pese a los tensiones, estigmas y castigos en lugar de apaciguar, las agudizan. Convertir la justicia retributiva, basada en el castigo y en la culpa; en una justicia restaurativa, fundada en la conversación, el reparo y la reconciliación, se propone entonces no solo una apuesta ética sino también una apuesta pedagógica para construir en las escuelas la paz que necesitamos [33].

La justicia retributiva ha sido durante décadas la regla en los conflictos que surgen en las escuelas. Esta lógica, heredada de los sistemas de castigo, plantean una de relación binaria entre presunto culpable y víctima, donde castigar es el único camino. De esta manera, el que "rompe las reglas", el estudiante, es siempre merecedor de un castigo sin que el sistema se detenga a indagar qué sucede alrededor, a darles la palabra, a preguntarle por las heridas y si él no recibe respuesta, los empuja aún más lejos en el silencio. Pero en lugar de reparar el daño, el conflicto no desaparece, sino que se guarda.

En cambio, la justicia restaurativa nos alienta a considerar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, de restablecimiento de lazos, de reparación de la herida cometida y, sobre todo, de humanización de las personas que intervienen. Esta forma de ver el conflicto reconoce que las conductas tienen muy 'detrás' a una persona que siente, que tiene una serie de necesidades no resueltas, con unas voces a las que corresponde escuchar. En este sentido, [34], uno de los pioneros de este modelo de justicia nos indica que el enfoque restaurativo da respuesta a tres cuestiones esenciales: ¿quién ha sido dañado? ¿Qué necesidades han surgido? ¿Quién tiene la obligación de reparar el mal causado?

Llevar esta lógica a la escuela significa transformar la manera en que concebimos la disciplina, la convivencia y la formación ciudadana. Implica, por ejemplo, reemplazar los manuales rígidos de convivencia por rutas de mediación y círculos de diálogo; dejar de ver a las y los estudiantes como "problemas a corregir" y empezar a reconocerlos como sujetos con agencia, con capacidad para transformar el entorno. Significa también formar docentes con herramientas restaurativas, capaces de sostener conversaciones difíciles, de promover el perdón sin imponerlo, y de acompañar con empatía y firmeza los procesos de sanación colectiva.

En un país como Colombia, marcado por décadas de conflicto armado, esta pedagogía de la reparación adquiere un sentido aún más profundo. Las escuelas tienen la posibilidad y el deber de sembrar las bases de una cultura de paz que no se limite al silencio de las armas, sino que promueva relaciones basadas en el cuidado, el reconocimiento del otro y la justicia social. Como señala [35], la paz duradera no se construye solo con acuerdos institucionales, sino con procesos cotidianos de reconciliación, especialmente en los territorios donde el dolor ha sido más intenso. Por tanto, apostar por la justicia restaurativa en la escuela es construir futuro. Es imaginar una educación que no se limite a transmitir contenidos, sino que enseñe a sanar, a dialogar, a pedir perdón y a hacerse responsable. Es creer que la paz no es una meta lejana, sino una práctica diaria que se aprende y se cultiva en comunidad [36].

Se busca prevenir y atender situaciones de violencia, acoso escolar, discriminación y cualquier forma de exclusión en la escuela con la aportación activa de los integrantes del acto formativo en la construcción de un ambiente escolar saludable y seguro. Esta estrategia contempla varias etapas, desde la prevención y detección temprana de situaciones problemáticas, hasta la atención y seguimiento de casos específicos. Se trata de un enfoque integral que involucra a todo el personal docente y directivo, estudiantes, acudientes y responsables de los menores al igual que los demás integrantes de un entorno escolar.

Es necesario repensar, desde una mirada pedagógica crítica y humanizante, las prácticas educativas, culturales y políticas que se desarrollan en la escuela, pues de ello depende la posibilidad de construir una sociedad más resiliente, pacífica, democrática

e incluyente. Como señala [6], la educación debe asumir el reto de descolonizar los fundamentos, transformando las relaciones de poder y los modos de conocer que han legitimado la exclusión y la desigualdad.

En este sentido, la escuela no puede continuar operando desde lógicas disciplinarias centradas en el control, el castigo y la obediencia, propias de una justicia retributiva que poco contribuye a la transformación de los conflictos. Es urgente que la institución educativa se reconozca como un espacio ético de cuidado, acogida y reparación, donde el diálogo y la escucha activa abran camino a una justicia restaurativa que ponga en el centro a las personas y los vínculos [34].

Esta transformación no es tarea exclusiva de docentes y estudiantes. Involucra también a las familias, cuidadores y actores comunitarios, quienes, desde los saberes y trayectorias, aportan a la construcción de capacidades colectivas para la resolución no violenta de los conflictos y el reconocimiento de las diversidades. Como afirma [37], la educación verdadera es un acto de amor y de diálogo, donde nadie educa a nadie, sino que todas y todos nos educamos en comunión.

La base y fundamento de nuestras acciones en el desarrollo de prácticas por la paz, lo vemos desde una pedagogía del diálogo, orientada a la comprensión y al desarrollo de pensamiento crítico, tomando como referente a la Red de Pedagogías, Paz y Comunidades Resilientes [10]. Los docentes estamos ante la necesidad de promover estrategias que conecten las comunidades académicas con los entornos escolares y que avive a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, formándose como pensadores, capaces de valorar y analizar con carácter crítico lo que les ofrece desde un entorno, para tomar decisiones autónomas que le aporte sin causar daño, ni a la naturaleza, sociedad, convivencia y la vida democrática; fundamentos que quedan perfilados en el podcast sobre el análisis del postulado séptimo de la declaración de persona Transhumana [38].

El modelo retributivo busca generar “displacer” en la parte ofensora como forma de resarcir la injusticia [34], mientras que las prácticas restaurativas replantean este enfoque, promoviendo un concepto de justicia basado en el equilibrio de las relaciones de poder y en una disciplina inclusiva, reparadora y centrada en la dignidad humana. Este nuevo modelo de intermediar los conflictos y las expresiones de violencia, en nuestro caso, debe servir para reconfigurar el modo de abordar todos los aspectos relacionados con el conflicto y la violencia en el entorno escolar, tal y como trae descrito [39]. La propuesta de justicia distributiva [40] invita a pensar en una sociedad donde el respeto de las libertades básicas sea prioritario y en la que las desigualdades solo se justifiquen si benefician a quienes han estado excluidos. Trasladado al ámbito escolar, esto implica reconocer que la igualdad formal de oportunidades no garantiza justicia; se requieren mediaciones que, considerando las trayectorias vitales y los territorios de cada estudiante, hagan posible una educación verdaderamente humana y transformadora.

Desde esta perspectiva, la justicia en la escuela no es darles igual a todos, sino dar a cada estudiante lo que necesita: recursos, apoyos y reconocimientos que les sirvan para crecer. Como señala [41], la justicia supone tres dimensiones que no se pueden separar: la redistribución de los bienes, el reconocimiento de los grupos y la participación política. Llevar esta mirada al ámbito escolar nos obliga a analizarlas críticamente, a entender que existen desigualdades sociales, culturales y simbólicas que han condicionado el desarrollo y aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes de manera histórica.

Además, la escuela tiene un papel fundamental en la construcción de ciudadanía y tejido social, y por ello, no puede permanecer indiferente frente a las múltiples formas de violencia que se expresan en las aulas y pasillos. Si bien históricamente se han enfocado esfuerzos en controlar la violencia directa –la visible y puntual–, muy poco se ha hecho por identificar y desnaturalizar las violencias estructurales y culturales que operan en el plano discursivo, simbólico e institucional [42]. Estas violencias silenciosas se reproducen en prácticas de exclusión, en relaciones jerárquicas autoritarias y en estereotipos que marginan lo diferente.

En este escenario, es necesario revisar críticamente los imaginarios que han definido la justicia escolar como sinónimo de castigo o corrección punitiva, y avanzar hacia una noción de justicia restaurativa, ética y educativa. Como sugiere [6], desmontar la colonialidad que habita en las instituciones educativas requiere no solo transformar los contenidos, sino también las relaciones de poder, los lenguajes pedagógicos y los marcos de sentido con los que se interpreta el conflicto y la convivencia.

Por lo tanto, pensar la justicia desde una clave distributiva y decolonial no es solo una tarea conceptual, sino una apuesta política por construir escuelas más humanas, democráticas y sensibles al sufrimiento del otro. Escuelas donde no se premie la obediencia ciega, sino la capacidad de dialogar, reparar y co-construir. Escuelas donde la justicia se aprenda no desde el temor, sino desde el reconocimiento mutuo, la dignidad compartida y el cuidado como principio pedagógico.

Es a partir de estos elementos que la educación para la paz nos aporta las herramientas necesarias para aprender a desentrañar los conflictos humanos de manera positiva y, por consiguiente, evitar la expresión violenta de los conflictos, toda forma de violencia, proponiendo nuevas prácticas para trabajarlos, para enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia a una cultura de paz [43]. Por lo tanto, la educación para la paz es entendida como un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueve el diálogo y la resolución de los conflictos, en un espíritu de saber y de colaboración mutuos [44].

Otras prácticas pedagógicas para la paz se hayan transversalizadas por actividades con enfoque ambiental que permite vivir en armonía desde lo personal, lo social y en vínculo con la naturaleza; como sujeto de derechos. Es decir, el “buen vivir” en palabras

de un antropólogo colombiano [45], quien propuso la idea de “territorios de vida”, como alternativa al modelo de desarrollo basado en la extracción de recursos naturales. Y, pertinente en este contexto, por la colaboración del estudiantado del Colegio objeto de estudio en las campañas a favor de la conservación del Páramo de Santurbán, problema ambiental vecino al espacio territorial en el que han intervenido los niños, niñas, adolescentes y jóvenes haciendo oír los gritos de protesta contra la minería que contamina la sangre del humano, los animales y la tierra.

En conformidad con lo anteriormente expuesto, el concepto de "extractivismo" denota un modelo económico que se basa en la captación de recursos naturales de forma primaria para la comercialización, normalmente con escasa o nula transformación en el lugar de donde se obtienen. Este modelo pone el foco en actividades como la minería, explotación petrolera, tala de bosques, pesca industrial y agronegocio extensivo; ejemplo, los monocultivos [4].

Desde esta mirada, el extractivismo no solo es económico, sino también epistémico porque impone una forma de ver el mundo que privilegia el lucro y niega otras formas de relación con la naturaleza, como aquellas que la entienden como sujeto de derecho o como madre tierra (pachamama). Conviene señalar que, el buen vivir es una concepción de vida basada en la cosmovisión andina, que enfatiza la importancia de la armonización y equilibrio entre las personas y entorno natural. La idea se transforma en una propuesta de desarrollo alternativo para las naciones latinoamericanas, particularmente en los países andinos, como Ecuador y Bolivia; se sustenta en principios como la solidaridad, reciprocidad, complementariedad, diversidad, participación y el diálogo intercultural.

En el ámbito educativo, el buen vivir, el cual es un significado ancestral recuperado de los pueblos ancestrales, además que es reforzado por el reconocimiento que hace la Constitución política de Colombia, según lo indicado en [13], siendo un enfoque pedagógico que pretende hacer del desarrollo de personas con pensamiento crítico, y responsabilidad en la edificación de sociedades consolidadas y sostenibles. En este sentido, está enfocada en una educación en valores y principios, es decir, la formación en ciudadanía, fomento en derechos humanos, reforzamiento de habilidades y competencias, para que niños, niñas, jóvenes y adolescentes puedan apoyar el progreso de comunidades o país.

Materiales y métodos

En línea con las epistemologías del Sur, la fundamentación metodológica del estudio pasa por la metamorfosis de la ciencia «sentirpensar» [46], la altersofía y un ejercicio de la decolonialidad, [47], [48], [49], [50]. No se hace este proceso decolonial con métodos terminados sino por la puesta en acción y las huellas decoloniales que configuran -y son configuradas en, desde, por y para- el sentir, pensar y actuar humano.

En este escenario decolonial, hoy es indispensable aclarar que, sin desconocer el camino de la altersofía, las acciones huellas decoloniales [51]; [52]; [53]; [54]; [55] y [56], lo hacía de manera consciente de la existencia de otras epistemologías y sus sistemas categoriales que, ciertamente, surgieron al conversar, dialogar y palabrear entre el mediador altersófico humano, los actores sociales, educativos y ancestrales decoloniales visibilizados.

La expedición es acompañada por 10 educadores y dos directivos docentes de la Institución Educativa Centro de Comercio del municipio Piedecuesta. La elección del Establecimiento Educativo y las tres sedes urbanas responde a la necesidad de comprender cómo se construyen, resignifican o vivencian las prácticas de paz escolar desde una perspectiva crítica, situada y decolonial. Estas sedes representan espacios diversos donde confluyen proyectos pedagógicos, trayectorias docentes y experiencias estudiantiles que develan tanto las tensiones como las potencialidades para una educación que desborde los marcos normativos de convivencia y apueste por la justicia, el reconocimiento y el cuidado mutuo.

La selección de los participantes en este estudio se correspondió con criterios metodológicos específicos del enfoque corte cualitativo, alternativo y decolonial, lo que conlleva reconocer a los sujetos como portadores de saberes situados desde lo local, cotidiano y de lo que no se percibe; experiencias y prácticas pedagógicas que interpelan las lógicas escolares tradicionales. A partir de ello, se hizo uso de una estrategia de muestreo intencional, que logró identificar a profesionales de la educación con historias, reflexiones y vivencias que aporten luz al propósito de la investigación. Los participantes fueron seleccionados de acuerdo a los criterios que siguen, 1. Pertenecer a colegios urbanos públicos, situados en territorios afectados por la diversidad cultural, la conflictividad social o la vulnerabilidad estructural. 2. Contar con trayectoria docente o de liderazgo en directiva (mínimo tres años) en el mismo territorio escolar. 3. Desempeñarse en ámbitos pedagógicos o institucionales vinculados a la convivencia escolar, la ciudadanía, los derechos humanos, la justicia escolar o la resolución de conflictos. 4. Practicar el diálogo reflexivo, estar interesadas en cambiar las prácticas escolares y ser sensibles a las desigualdades que atraviesan la vida escolar. 5. Tener y mostrar la ética y el compromiso voluntario de aportar a partir de la experiencia con el análisis de la cultura de paz desde una mirada decolonial.

Inicialmente, este estudio se realiza con el acompañamiento en el aula de los profesores focalizados con el objetivo de documentar las prácticas pedagógicas orientadas hacia la paz, empleando técnicas como la observación participante y situada, entrevistas en profundidad (individuales), el diálogo reflexivo y la sistematización de experiencias, orientadas a construir conocimiento situado, intercultural y transmoderno, en coherencia con los objetivos de transformación educativa y social.

Para la recolección y análisis de la información, el proceso investigativo se sustentó en las acciones huellas decoloniales planteadas [57] -contemplar, conversar y reflexionar-,

que orientaron tanto la recolección como el análisis de la información. Estas huellas, inscritas en la lógica de la decolonialidad, permiten superar el paradigma investigativo hegemónico y abrir paso a una comprensión situada, dialógica y ética de los fenómenos educativos.

Las vivencias son las configuraciones biopráxicas de una acción formada por un sentir, un pensar, un conocer, un aprender, un hacer, un saber, un ser y un vivir humanos. Las vivencias decoloniales nos permiten configurar prácticas de “sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir” otras. Por medio de ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje, el vivir humano. Es ahí donde entra un pensar descolonizado, un pensar alterativo por la decolonialidad del vivir en función de convivir comunales.

Es necesario crear formas de pensamiento, sentimiento y existencia "otras", que también demandan nuevos tipos de conocimiento, nuevas “ciencias” a las que el mismo sustento categorial se sustente en el saber del otro, del que se considera inferior y no únicamente de la episteme del logos moderno/colonial, del que se considera superior. Caracterizamos el hacer decolonial, que se despliega mediante las tres acciones/huellas constitutivas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales definen la vocación decolonial, que posibilita el desprendimiento de la metodología de investigación.

Desde el contemplar comunal, según [57], “contemplar es asumir una actitud de apertura sensible frente al mundo y a los otros, reconociendo la pluralidad de las huellas y saberes”. En este estudio, dicha acción se concretó a través de la observación participante y situada, que posibilitó comprender las dinámicas escolares en el propio contexto, atendiendo tanto a lo visible (acciones, interacciones) como a lo simbólico (gestos, silencios, significados).

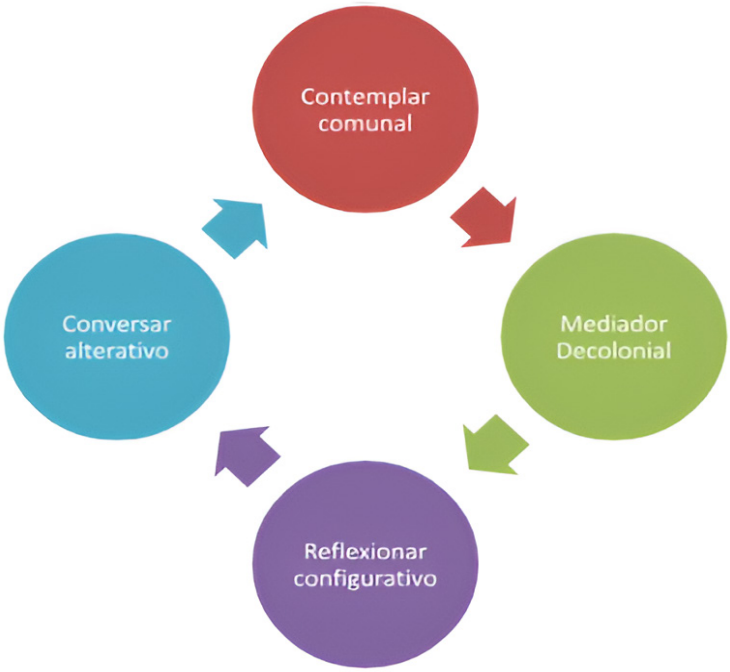
Desde el conversar alterativo, según [57], “conversar es un acto de reconocimiento del otro como sujeto epistémico, en donde la palabra compartida se convierte en huella decolonial”. Esta acción se desarrolló mediante entrevistas en profundidad individuales y el diálogo reflexivo con los 10 maestros y dos directivos docentes. Más que obtener respuestas, se buscó generar espacios horizontales de diálogo en los que los participantes pudieran compartir las experiencias y sentidos, produciendo conocimiento en común.

Desde el Reflexionar configurativo, según [57], “reflexionar supone detenerse críticamente en las experiencias, resignificarlas y proyectarlas hacia horizontes decoloniales”. Esta acción se operacionalizó a través de la sistematización de experiencias, que permitió analizar de manera colectiva y crítica los relatos y registros obtenidos.

El análisis siguió un proceso inductivo de codificación cualitativa, apoyado en la triangulación de fuentes (observaciones, entrevistas, diálogos y documentos), lo que garantizó la coherencia interpretativa y el reconocimiento de múltiples voces. De esta

manera, las huellas decoloniales [57] aportaron un marco ético y epistémico que aseguró que la investigación no se limitara a describir datos, sino que se convirtiera en un ejercicio de construcción de conocimiento situado, intercultural y transmoderno, comprometido con la justicia cognitiva, la valoración de los saberes locales en escenarios escolares en construcción de paz.

Figura 1. Acciones huellas del hacer decolonial



Y, en relación con los aspectos éticos, durante el proceso investigativo se reconoció la necesidad de diferenciar y superar la doble condición de directivo docente e investigador, con el fin de no reproducir relaciones de poder en la recolección de la información. Para ello, se garantizó el respeto y la dignidad de los participantes mediante consentimiento informado, la protección de la identidad y la posibilidad de decidir libremente la permanencia en el estudio. El investigador asumió un papel de acompañante y facilitador de diálogos, priorizando la escucha y la construcción colectiva de sentido por encima de cualquier jerarquía institucional. Bajo estos principios, la investigación se condujo desde una ética del cuidado, horizontalidad y reconocimiento de los saberes locales, en coherencia con el enfoque cualitativo, altersofía y decolonialidad.

Resultados y discusión

Este estudio constituye un primer acercamiento en el proceso de apropiación de la bibliografía y en la construcción de categorías analíticas, entendidas aún como un ejercicio en desarrollo. Se enmarca en mi trayectoria como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander, sede Cúcuta, y se proyecta como parte de un proceso investigativo a mediano plazo.

Los hallazgos de la investigación evidencian que los maestros, en la práctica cotidiana, asumen apuestas significativas orientadas a transformar la escuela en un escenario decolonial y de construcción de paz. Se destacan las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje decoloniales como el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas, diálogo de saberes como metodología descolonizadora en las diferentes áreas que buscan dar voz a los saberes locales y comunitarios, así como las acciones encaminadas al fortalecimiento de la justicia restaurativa, en donde el diálogo y la reparación se priorizan frente a la sanción.

También emergieron propuestas orientadas a responder a los desafíos institucionales ante la diversidad cultural como la generación de espacios de formación docente en diversidad e inclusión, la orientación de temáticas relacionadas con la interculturalidad y la inclusión en la escuela de padres, talleres de educación socioemocional dirigida a los maestros, estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa. La promoción de una convivencia inclusiva y el impulso de procesos de reconciliación y cohesión social a través de actividades pedagógicas que favorezcan la reconciliación a través de valores, el reconocimiento y valoración de la diversidad individual de la persona en la resignificación del currículo y las estrategias restaurativas para mediar y resolver conflictos en el entorno escolar.

Del mismo modo, se han identificado esfuerzos por reconocer las desigualdades sociales y académicas en la I.E Centro de Comercio, que han permitido visualizar tensiones y abrir caminos hacia prácticas más justas. Estos compromisos, en conjunto, son indicadores de una pedagogía comprometida con la justicia social y la resistencia a reproducir las lógicas hegemónicas que históricamente han marcado la escuela.

Sin embargo, el análisis también permitió reconocer aciertos y desaciertos en estas prácticas. Entre los principales obstáculos se encuentra la persistencia de currículos eurocéntricos y descontextualizados, que limitan la posibilidad de integrar los saberes propios de los estudiantes y las comunidades. Asimismo, se evidenció que algunos mecanismos institucionales de convivencia siguen reproduciendo herencias coloniales, al centrarse en modelos de justicia exclusivamente sancionatoria y en acuerdos normativos aún subordinados a lineamientos externos. Frente a ello, los maestros plantean la necesidad de acciones institucionales que emancipen los acuerdos de convivencia de marcos coloniales y de avanzar en estrategias pedagógicas restaurativas más sólidas, que fortalezcan la inclusión, la participación y el reconocimiento de las diversidades. Estos resultados muestran tanto los avances como las tensiones del camino hacia una escuela decolonial, evidenciando que la transformación educativa exige procesos de reflexión crítica y compromiso colectivo.

Desde la perspectiva de [58] y [59], la paz decolonial no se reduce a un concepto abstracto, sino que constituye un proceso de transformación en las maneras de percibir, comprender y habitar la realidad. Implica un acto de liberación frente a las estructuras coloniales que han condicionado la vida de los pueblos, y al mismo tiempo una invitación

a recuperar la dignidad de construir conocimientos propios y formas de vida enraizadas en las experiencias históricas y culturales de cada comunidad.

En la Institución Educativa Centro de Comercio, donde se desarrolló esta investigación, se evidenció que las prácticas pedagógicas de los maestros se orientan en un enfoque que, desde las ciencias sociales, resulta pertinente para América Latina y el Caribe dando lugar a la participación activa de niños, niñas y jóvenes en los espacios escolares, concebidos como escenarios de socialización política, con el propósito de promover la transformación social y aportar a la reconstrucción del tejido comunitario. Los resultados muestran que la dinámica escolar no solo se limita a la transmisión de contenidos, sino que articula procesos de socialización donde las relaciones interpersonales desempeñan un papel central en la formación de subjetividades. Estas interacciones se configuran como espacios de construcción de sentido y como oportunidades para que los estudiantes asuman un rol activo en la resignificación del país y de la región.

Este trabajo, inscrito en el eje de Pedagogías, Paz y Resiliencia [13], permite ubicar la experiencia en un marco de epistemologías latinoamericanas y caribeñas que dialogan con las ciencias sociales, la educación y la vida cotidiana, en línea con lo propuesto por diversos autores [3], [9], [12]. Los hallazgos también evidencian cómo el enfoque restaurativo se enriquece cuando los actores escolares reconocen que cada proceso es singular y responde a las demandas propias de los sujetos involucrados; cuando se transforman las formas de relacionarse y se restablecen principios vulnerados tras un conflicto; cuando se posibilitan encuentros sinceros que valoran la diversidad como un elemento que nutre la convivencia; y cuando se asume, como postura ética, que la violencia nunca es una opción legítima. De este modo, emergen cuatro ejes clave para que las instituciones educativas gestionen los conflictos de manera restaurativa: el perdón como decisión personal; la restauración como vía para dialogar desde los vínculos quebrantados; la construcción de acuerdos como garantía de no repetición; y la memoria transformadora como posibilidad de aprendizaje a partir de las experiencias vividas.

En coherencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2022 - 2026, la Institución Educativa Centro de Comercio asume el compromiso de aportar a la construcción de un nuevo contrato social desde la escuela, orientado a superar injusticias y exclusiones históricas que afectan a la niñez y la juventud en los procesos de formación. Las instituciones educativas son, en este escenario, un laboratorio social donde se siembra la paz total, al fomentar relaciones basadas en la justicia, el derecho, la equidad y la dignidad. Las prácticas pedagógicas que se observan en este estudio van en esa dirección, pues trabajan la convivencia inclusiva, la resolución restaurativa de los conflictos y el reconocimiento de la pluralidad cultural, coadyuvando a que no se repitan las formas de violencia y exclusión.

De este modo, el Centro de Comercio no solo es un referente académico, sino que se posiciona como un referente local en la salvaguarda de la vida y la protección de la

casa común. Y lo hace a través de iniciativas que comprenden la formación ciudadana con el respeto al entorno natural y con procesos pedagógicos que buscan transformar la relación que los sujetos tienen con el medio. Así, la institución hace presente en el día a día los propósitos de una paz total: un aprendizaje en armonía con la naturaleza, la recomposición del tejido comunitario y el afianzamiento de una cultura de paz que nos hace dignos de la vida en todas las expresiones [60].

Los resultados evidencian que el giro decolonial ya se está materializando en diversas prácticas pedagógicas y en las acciones institucionales. Los docentes están incorporando estrategias de enseñanza y aprendizaje por proyectos y problemas, vinculando las problemáticas locales y los saberes comunitarios como punto de partida para la construcción del conocimiento. De esta manera no sólo resignifican el currículo, sino que desarticula el andamiaje eurocéntrico con que han venido trabajando los programas en las escuelas, y que han invisibilizado los contextos, las memorias y las voces de las/os estudiantes.

Asimismo, la institución ha apostado por espacios de convivencia inclusiva y restaurativa, que entiende que la diversidad cultural no es un obstáculo, sino un aprendizaje. Los profesores señalan que los conflictos se abordan cada vez más desde una mirada restaurativa y no sancionatoria, generando procesos de diálogo, reparación y reconciliación que nos hacen más fuertes. Son avances que permiten afirmar que el Centro de Comercio está haciendo un camino firme hacia una escuela decolonial y transmoderna, que honra la vida, apuesta a la justicia social y aporta a consolidar una cultura de paz en el contexto educativo colombiano.

De acuerdo con las concepciones e interpretaciones de los participantes en el estudio los hallazgos muestran que el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABPyP), cuando se articula con un enfoque decolonial, adquiere un sentido pedagógico que trasciende la resolución técnica de situaciones para convertirse en un proceso de construcción colectiva de saberes. Al respecto los participantes clave manifestaron:

Tabla I. Relato de entrevistas

Entrevista 1	*Bueno, para las estrategias, para romper esas visiones hegemónicas hay una que es muy importante y que yo he tenido la oportunidad de implementar y es el aprendizaje basado en proyectos.*
Entrevista 5	*Hemos aprendido, por lo menos he aprendido al menos a iniciar una ruta de por qué un niño o cómo tratar a un niño de violencia sexual. Ya no es dejar pasar, ya no es revictimizarlo, sino ya sabe uno cómo dar los pasos para que se trate ese caso y no quede en la impunidad. Lo mismo con casos de alguna discapacidad o algún trastorno, ya no es verlos como los casos perdidos, sino que hay cosas que podemos hacer por ellos*
Entrevista 6	*El otro sería el aprendizaje basado en problemas. Presentarles un problema a los subgrupos, un problema real, para que lo analicen, lo resuelvan y lo socialicen*
Entrevista 7	*Una de las estrategias más efectivas es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), especialmente cuando se articula con problemáticas locales y saberes comunitarios. Esta metodología permite que los estudiantes investiguen, dialoguen y construyan conocimiento desde la propia realidad, reconociendo la diversidad cultural y epistémica*

Entrevista 1	*Bueno, para las estrategias, para romper esas visiones hegemónicas hay una que es muy importante y que yo he tenido la oportunidad de implementar y es el aprendizaje basado en proyectos.*
Entrevista 8	*El aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar proyectos que parten de problemáticas propias de la realidad y contexto.*
Entrevista 10	*El aprendizaje basado en proyectos orienta a los estudiantes a trabajar desde los propios intereses o necesidades para que investiguen a partir de un problema identificado en la comunidad. Construir la propia voz a medida que avanza en el desarrollo del proyecto, es romper con visiones hegemónicas porque la voz se construye desde la consulta, la comparación, el análisis, la argumentación y la mirada crítica.*
Entrevista 11	*Bueno, una de las estrategias que contribuye a fomentar una nueva perspectiva decolonial sería trabajar a partir de problemas y de preguntas problematizadoras. Cuando hablo de problema me refiero a los problemas del contexto próximo, del contexto, digamos, intermedio o un poco más mediato y también del contexto global porque todos podemos aportar.*

En general, las percepciones y las interpretaciones de las personas con las que dialogué reflejan que el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABPyP), con un enfoque decolonial, no es solo una metodología para resolver problemas o proyectos, sino que es un proceso de construcción colectiva de saberes. Los maestros dijeron que esta metodología les ayudaba a desmontar la enseñanza hegemónica [Entrevista 1, Entrevista 10], a dar una respuesta ética y pedagógica a problemáticas tan sensibles e imprescindibles de la escuela como la violencia sexual o la atención a alumnado con discapacidad [Entrevista 5], y a conectar el alumnado con problemas reales del entorno para analizarlos y hacer partícipe al resto de la sociedad [Entrevista 6, Entrevista 11]. Por otro lado, afirmaron que los proyectos permitían al alumnado investigar, conversar y construir conocimientos con base en los metadatos, en el día a día y en lo que les aporta la familia o vecindario y enriqueciendo los proyectos con la pluralidad cultural y epistémica de todas las personas que forman parte de la clase [Entrevista 7, Entrevista 8, Entrevista 10]. Esto confirma que el ABPyP puede convertirse en una herramienta para transformar las aulas, que potencie la voz de los estudiantes convirtiéndolos en protagonistas del proceso contribuyendo a la construcción de una escuela más justa, inclusiva y crítica.

Conclusiones

Con la intención de avanzar hacia una posible fundamentación epistemológica decolonial, esta investigación constituye un primer acercamiento a las prácticas pedagógicas para la paz en contextos urbanos. El análisis de las experiencias de doce docentes del municipio de Piedecuesta representa un primer avance en este proceso de revisión crítica de la bibliografía y de la construcción de las categorías de análisis con las que sigo trabajando, en el marco de mi formación doctoral en Educación en la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta).

La dirección de tesis ha sido fundamental para poder situar esta investigación en la localidad, con el enfoque de la escuela como escenario de paz, donde se genera espacio de reflexión crítica a propósito de los problemas educativos, por el reconocimiento de las epistemologías suramericanas y por la actuación pedagógica en contextos

decoloniales y transmodernos.

A partir de este proceso, se pueden destacar los siguientes aportes: a) comprender las prácticas pedagógicas para la paz desde una perspectiva decolonial transmoderna; b) reconocer que el cambio educativo hacia una cultura de paz en los estudiantes surge de la identificación de las características de dichas prácticas tanto en la escuela como en comunidades resilientes; c) evidenciar la pertinencia de la altersofía y el hacer decolonial como proceso del estudio en la construcción del conocimiento, ya que permitió analizar situaciones en contexto y propiciar en los maestros procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas; d) resaltar que la promoción de una cultura de paz requiere la participación activa de individuos, comunidades, instituciones y gobiernos en la construcción de sociedades más pacíficas y equitativas, esenciales para prevenir la violencia, resolver conflictos de manera no violenta y favorecer el desarrollo sostenible; y e) confirmar que los enfoques críticos ofrecen un marco conceptual sólido para abordar la paz y la justicia desde el Sur global, cuestionando narrativas y estructuras hegemónicas, así como las relaciones de poder y opresión que suelen estar en la raíz de los conflictos.

La descolonización de la capacidad intelectual, la disolución de los esquemas epistemológicos instaurados por el colonialismo, es decir, este enfoque posee la capacidad de promover una cultura de paz a través del cuestionamiento de las narrativas de superioridad y las jerarquías de poder que frecuentemente desembocan en conflictos y agresiones. Además, es indispensable desatender la colonialidad en el saber, el hacer y el ser que se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) aplicado en el currículo escolar y la influencia en los procesos de la institución. En términos formales, es necesario incorporar las tendencias del currículum decolonial en las prácticas pedagógicas.

La propuesta del giro decolonial consiste en que empecemos a conocer desde cada lugar de cada país, de los saberes pensados y situados, habiendo puesto el ojo en nosotros mismos y sin necesidad de importar conocimientos de otras tierras, de otros países o de otros contextos. A nadie le escapa que prácticamente todo el saber pedagógico, curricular y didáctico que utilizamos en nuestra docencia o en nuestras prácticas pedagógicas, lo traemos de Estados Unidos o de Europa. El saber pedagógico, curricular y didáctico que utilizamos en verdad es saber usa-eurocéntrico. Son saberes coloniales, autocoloniales o impuestos desde fuera.

La propuesta del giro decolonial consiste en que nos deshagamos de esos saberes eurocéntricos y recuperemos un saber situado, pensado y, si se trata de la educación, también un saber propio del educar: formas de enseñar, de educar propias de nuestros lugares.

Asimismo, en el ámbito de la justicia social, es un desafío real y apremiante luchar por la

igualdad y la justicia a escala mundial. Trabajar por la justicia social es un componente fundamental de la cultura de paz, en tanto que busca tratar las causas subyacentes de los conflictos y promover la justicia. Asimismo, hoy más que nunca reconocer la diversidad cultural y rescatar el valor de respetar y valorar lo diferente. Esto se emparenta con la cultura de paz, que trabaja la tolerancia y la valoración de la diversidad como pilares para la construcción de la paz. Por último, el educador pasa a ser un pilar central de estos procesos de enseñanza y constituye una figura de acompañamiento, inspiración y asesoría de mentalidades. Y es que, la labor es el pilar de cualquier proceso dentro y fuera de la escuela. Por tanto, debería ser el eje que recorra todos los currículos, lo cotidiano, lo personal, lo pedagógico, lo político, lo axiológico y la epistemología en la escuela.

Educar para la paz de Colombia, especialmente tras el acuerdo de 2016, exige no solo apartarse de visiones instrumentalistas o normativas. La escuela no puede limitarse a repetir discursos de reconciliación si no se transforma desde las prácticas, relaciones y sentidos. En este punto, el pensamiento decolonial y la transmodernidad entregan valiosas herramientas para desmontar las lógicas coloniales todavía presentes en el currículo, en las formas de evaluar, en las formas de ejercer la autoridad, y en las formas de vincularse con el otro. El artículo ha señalado que no basta, entonces, con llenar el currículo de contenidos transversales sobre convivencia o conflicto que trabajen solo una parte de lo requerido; es necesario anteponer la noción de paz en el espacio pedagógico, por lo que la paz llegando a la educación debe hacerse a través de la escuela, pensándola como un espacio de tránsito y procesamiento personal y colectivo.

Además, se concluye que la apuesta por una pedagogía de la paz con enfoque decolonial y transmoderno no es una alternativa, sino una necesidad urgente en territorios donde aún se sienten los ecos del conflicto armado y de múltiples violencias estructurales. Reimaginar la escuela desde esta perspectiva es contribuir activamente a una paz duradera, plural y situada, donde los saberes negados, los cuerpos silenciados y las memorias colectivas tengan un lugar digno. Igualmente, se invita a seguir abriendo caminos de investigación y acción pedagógica que reconozcan a los sujetos escolares como agentes de transformación social. Educar para la paz, desde una ética de la liberación y una epistemología de la esperanza, es sembrar futuro en medio de la incertidumbre; es creer, desde lo cotidiano, que otra escuela –y otro país– son posibles.

A manera de proyecciones y recomendaciones, en coherencia con los hallazgos de este trabajo, se considera fundamental promover líneas de investigación que profundicen en el impacto de las pedagogías de paz en clave decolonial y transmoderna, especialmente en escuelas ubicadas en contextos rurales, periféricos o históricamente marginados. Hacer visibles las experiencias pedagógicas que resisten desde la base, que transforman desde la cotidianidad y que restauran desde el afecto, es una tarea urgente tanto para la academia como para los organismos del Estado. También es

importante que las policías públicas en educación incorporen con mayor énfasis enfoques restaurativos, interculturales y territoriales, reconociendo las diversidades de cada institución educativa. Para ello es necesario superar la lógica estandarizada de la formación para la paz, optar por currículos flexibles, por procesos de formación permanente y, por la participación activa de las familias y la comunidad en la co-construcción de una pedagogía de paz.

Desde el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación apuesten por programas que afiancen la justicia escolar restaurativa como piso de la convivencia. Igualmente, que se creen espacios de diálogo interinstitucional entre educación, cultura y construcción de memoria. La paz no puede ser entendida como una orden de arriba, como un de ber ser que se impone desde otros, no, la paz es un tejido, es un proceso colectivo que cultivamos, cuidamos, alimentamos a diario con el compromiso, con el tiempo, y con la palabra.

Enseñar por la paz desde una mirada decolonial y transmoderna es no solamente un ejercicio pedagógico, es un verdadero acto de justicia histórica y social. En este horizonte, la escuela deja de ser un espacio de transmisión de saberes para ser un espacio de reparación simbólica y construcción de sentido colectivo, en el que se reconocen las múltiples voces y memorias que han sido silenciadas por las estructuras coloniales. Las instituciones educativas, al apropiarse de esta mirada, pueden sembrar nuevas formas de relacionarnos, de cultivar lazos basados en la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural, social y epistémica.

Por eso, en este camino, la educación para la paz no se centra en enseñar a resolver los conflictos de manera pacífica, sino que implica recordar sin odio, sanar sin venganza, y aprender a soñar desde la diferencia un país y un mundo más digno y humano. Esto supone formar generaciones capaces de cuestionar las narrativas hegemónicas, de transformar las desigualdades persistentes y de construir proyectos colectivos en armonía con la vida y con la naturaleza. Así, la paz decolonial y transmoderna se proyecta como un horizonte posible y necesario, donde la escuela es un territorio de esperanza, de reconciliación y de justicia cognitiva, aportando a la consolidación de sociedades más justas, más incluyentes y resilientes.

Referencias

[1] E. D. Dussel Ambrosini, *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. 1 ed., Madrid: Ediciones Akal, 2016.

[2] E. D. Dussel Ambrosini, *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. 1 ed., Madrid: Trotta, 2020.

[3] J. P. Mora-García, "Aproximación a las pedagogías alternativas de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, no. 22, pp. 39–66, 2019, [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530360

[4] B. de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder. 1 ed., Montevideo: Ediciones Trilce*, 2010. Disponible: https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf

[5] C. Walsh, "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", *Visão Global*, Joaçaba, vol. 15, no. 2, p. 61-74, 2012. [En línea]. Disponible en: https://scispace.com/pdf/interculturalidad-y-de-colonialidad-perspectivas-criticas-y-zz6sz4uabv.pdf

[6] C. Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*, 1 ed., Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.

[7] C. Walsh, "Educación y diversidad cultural: una perspectiva crítica y decolonial", *Revista Nómadas*, no. 32, pp. 12–23, Universidad Central, 2010.

[8] B. de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*, 1 ed., Bogotá: Siglo Editorial, 2010

[9] J. P. Mora García, "La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia," Heurística: *revista digital de historia de la educación*, no. 22, pp. 42-55, 2019. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550019

[10] J. P. Mora García, J. G. Mansilla Sepúlveda, J. D. C. Correa Alfonso y R. O. Fregoso Bailón, "La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social," *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 24, no. 39, 2022, pp. 37-54, 2022, [En línea]. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/869/86975367003/html/

[11] J. P. Mora García, D. E. Soto Arango, N. Gómez Velazco y S. L. Bernal Villate, "Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba," en T*endencias actuales de las pedagogías de la alteridad. En culturas, políticas y resiliencia en educación, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 2022, pp. 45–74. [En línea]. Disponible en: https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/185/224/4329

[12] J. P. M. García, "La paz transmoderna: (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca)," Heurística: revista

digital de historia de la educación, no. 22, pp. 437-447, 2019. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7552260

[13] J. P. Mora García, "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del postacuerdo colombiano", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 22, no. 35, pp. 289-306, 2020.

[14] C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir,* Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponible: https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf

[15] E. Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión.* 1 ed., Madrid, España: Trotta, 2007.

[16] W. Mignolo, *Epistemología del Sur y la opción descolonial.* Buenos Aires: CLACSO, 2011.

[17] Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), "Informe de gestión 2021". 2021. [En línea]. Disponible en: https://monitorevaluacioneinvestigacion.educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Informe-de-gestion-2021-1.pdf

[18] Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), "Informe de gestión 2022". 2022. [En línea]. Disponible en: https://monitorevaluacioneinvestigacion.educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Informe-Gestion-2022-EDUCAPAZ-Small.pdf

[19] Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), "Informe de resultados y aprendizajes. Fase 1 (2016–2021)". 2021. [En línea]. Disponible en: https://educapaz.co/informe-de-resultados-y-aprendizajes-fase-1/

[20] C. Ángel y C. Ojeda. "Informe de línea de base. Justa-mente: Aprendiendo sobre justicia y restauración", 2022. [En línea]. Disponible en: https://monitorevaluacioneinvestigacion.educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Linea-de-base-Justamente-1.pdf

[21] C. Ángel y C. Ojeda. "Evaluación formativa. Justa – mente. Aprendiendo sobre justicia y restauración", 2022. [En línea]. Disponible en: https://monitorevaluacioneinvestigacion.educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Informe-evaluacion-Justamente-VF-10012023.pdf

[22] Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ), "Experiencias exitosas de construcción de paz en escuelas y colegios del país". 2023. [En línea]. Disponible en: https://educapaz.co/educapaz-presenta-experiencias-exitosas-de-construccion-de-

paz-en-escuelas-y-colegios-del-pais/

[23] M. M. Ojeda-Díaz, "Educar para la paz en Colombia: Impacto, retos y aprendizajes," *Eleuthera*, vol. 27, no. 2, pp. 35–56, 2025, https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/10374

[24] F. Capra, *El Tao de la física: una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. 1 ed., Málaga: Editorial Sirio, 1992.

[25] J. Dang AND L. Remy, "Daoist inner peace, social justice and peace education," *Journal of Peace Education*, pp. 1–23, 2025, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17400201.2025.2495755
[26] K. Okoro N, "Oriental Traditions [Taoism]: A critical option for peace building initiative in the contemporary society," *International Journal of Scientific Research*, vol. 1, no. 4, pp. 0001–00015, 2017. https://escipub.com/ijsr-2017-11-2101/

[27] F. Yang, "Taoist Wisdom on Individualized Teaching and Learning," in *Philosophy of Education Society of Australasia (PESA) Annual Conference Proceedings*, 2017. [Online]. Available: https://pesa.org.au/images/papers/2017-papers/Yang_Taoist%20Wisdom%20on%20Individualized%20Teaching%20and%20Learning.pdf

[28] C. Zhang, "Infusing Taoist Principles into Early Literacy Professional Learning" *Journal of Literacy Research*, vol. 56, no. 4, pp. 465-491, 2024, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X241300349

[29] C.T., Seungho Moon, "Non-violencing: Imagining Non-violence Pedagogy with Laozi and Deleuze", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 54, no. 3, 2020, pp. 541–562, https://doi.org/10.1111/1467-9752.12406

[30] J. Chuan-Shin, L. Wen-Ling and C. Fong-Han, "On Lao Tzu's Ethics as the Inspiration and Practice of Sustainability," *Sustainability*, vol. 14, no. 14, p. 8313, 2022, https://doi.org/10.3390/su14148313

[31] Ley 1620 de 2013, Por el cual se reglamenta y crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, (2013, marzo 20), Ministerio de Educación Nacional. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

[32] B. Marquardt, *Ius contra bellum: la promoción del potencial humano a la paz mediante el derecho público interno e internacional: recorrido del último milenio.* 1 ed., Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2017.

[33] D. García et al., Justicia escolar restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela, Bogotá, Colombia, Secretaría de Educación del Distrito, 2023. [En línea]. Disponible: https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/Justicia_Escolar_Restaurativa.pdf

[34] H. Zehr, *El pequeño libro de la justicia restaurativa.* 1 ed., París: Good Books, 2005.

[35] J. P. Lederach, *La imaginación moral: El arte y el alma de construir la paz*, Bilbao: Bakeaz, 2008.

[36] Grupo de Memoria Histórica, *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica*, 2013. [En línea]. Disponible: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/

[37] P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1 ed., Madrid: Siglo XXI Editores, 1997.

[38] J. P. Mora García, "Soundcloud". 2022. [En línea]. Disponible en: https://soundcloud.com/user-954509225/jose-pascual-mora-garcia-docente-ciencias-de-la-educacion

[39] R. A. Escobar y M.B. Escobar, "La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía". *Administración y Desarrollo*, vol. 46, no.1, pp. 88-99, 2016. [En línea]. Disponible en: http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/index.php/admindesarro/article/view/62

[40] J. Rawls, *A Theory of Justice*, 1 ed., Cambridge: Harvard University Press, 1971.

[41] N. Fraser, *Reframing justice in a globalizing world, New 1* ed., London: Routledge, 2006.

[42] J. Galtung, "Cultural violence", *Journal of Peace Research,* vol. 27, no. 3, pp. 291–305, 1990. Disponible: https://opev.org/wp-content/uploads/2019/10/GALTUNG-Johan.-Cultural-Violence.pdf

[43] Z. Arboleda, M. M. Herrera y M. P. Prada-Ramírez, *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica*. Bogotá, Colombia: Acción CaPaz, 2017. [En línea]. Disponible en: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf

[44] Resolución 53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, (1999, octubre 6), Asamblea General de las Naciones Unidas. [En línea]. Disponible: https://es.wikisource.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_53/243_de_la_Asamblea_General_de_las_Naciones_Unidas

[45] M. I. Arias López y A. Ortiz Ocaña, *Currículo decolonial: prácticas curriculares y*

colonialidad de la educación. 1 ed., Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2019.

[46] M.C. Moraes, y S.D. Torre, (2002). "Sentipensar o como reencantar la educación". *Revista Creatividad y Sociedad*, no. 2, pp. 41-56, 2002. [En línea]. Disponible en: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7408/1/Sentipensar%20bajo%20la%20mirada%20autopoi%C3%A9tica.pdf

[47] A. Ortiz, *Epistemología y metodología de la investigación configuracional,* 1 ed., Bogotá: Ediciones de la U., 2015a.

[48] A. Ortiz, *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*, 1 ed., Bogotá: Ediciones de la U., 2015b.

[49] A. Ortiz, *La Ciencia del tercer milenio*. *Hacia un nuevo paradigma epistemológico*. Bogotá: EDIBERUM, 2016c.

[50] A. Ortiz, *La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia*. Bogotá: Magisterio, 2016e.

[51] J. Aguilar López, Trascendencia y alteridad: Estudio sobre E. Lévinas, [Tesis de doctorado], Universidad de Navarra, 1991. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=188636

[52] A. Ortiz Ocaña, M. I. Arias López, y Z.E. Pedrozo Conedo, *Decolonialidad de la educación*. Urgencia/emergencia de una pedagogía decolonial, 1 ed., Colombia: Editorial Unimagdalena, 2018. Disponible en: https://editorial.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosLibros/tempx1x2x3x4x5x6x7x8x9x0/20200328130201-175_preview.pdf

[53] A. Ortiz Ocaña, M. I. Arias López, y Z.E. Pedrozo Conedo, "Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante," *Revista FAIA*, vol. 7, no. 30, pp. 172–200, 2018. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303

[54] A. Ortiz Ocaña, "Altersofía y hacer decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar," *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, no. 85, pp. 89–116, 2019. [En línea]. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/279/27961112023/27961112023.pdf

[55] A. Ortiz Ocaña, M. I. Arias López, "Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación," *Hallazgos*, vol. 16, no. 31, pp. 149–168, 2019. [En línea]. Disponible en: https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06

[56] A. Ortiz Ocaña, "Decolonizar las ciencias sociales: Altersofía y hacer decolonial,"

Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 27, no. 98, e6615732, 2022. [En línea]. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/279/27971621013/27971621013.pdf

[57] A. Ortiz Ocaña, *Investigación cualitativa y decolonial*, ed., Colombia: Ediciones de la U, 2023. [En línea]. Disponible en: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587925920_A49135432/preview-9789587925920_A49135432.pdf

[58] I. Carrasco M y W. Mignolo, "La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial". *Estudios filológicos*, (44), pp. 268-270, 2009. [En línea]. Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100021

[59] E. Fraga, "Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal," *Entramados y Perspectivas*, vol. 5, no. 5, pp. 203-221, 2015. [En línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9135470

[60] DNP, Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, [En línea]. Disponible en: https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026