Praxis
ISSN 1657-4915 (Print)
ISSN 2389-7856 (Web)
Praxis / Vol. 22, No. 2 / abril - junio 2026 / 136 - 153.
DOI: https://doi.org/10.21676/23897856.7059

Prácticas pedagógicas para la paz desde el giro decolonial en instituciones educativas urbanas: el caso de Piedecuesta

Pedagogical practices for peace from a decolonial perspective in urban educational institutions: The case of Piedecuesta

Leonardo Fabio Pinzón-Barajas [1], José Pascual Mora-García [2], Alexander Ortiz-Ocaña [3]

RESUMEN

El entorno educativo urbano en Colombia ha sido históricamente permeado por lógicas pedagógicas y curriculares fundadas en el pensamiento eurocéntrico, que ha condicionado cómo se concibe y práctica la paz, siendo reducida a programas formales, desarticulados de las realidades socioculturales del territorio. Este artículo ofrece otra mirada de pensar la educación para la paz desde el giro decolonial; una propuesta que rompe con la monocultura del saber occidental y se abre a la pluralidad de voces, memorias, cuerpos y lenguajes. Desde esta perspectiva, se propuso abordar prácticas pedagógicas para la paz territorial según Acuerdo Final (2016), desde las epistemologías del Sur. La metodología es cualitativa, paradigma hermenéutico crítico. Los participantes clave del estudio fueron 10 docentes de primaria, básica secundaria y media de tres sedes de la IE Centro de Comercio del municipio Piedecuesta. En el proceso de recolección se empleó la entrevista semiestructurada y el instrumento fue el cuestionario de preguntas. Al analizar los datos, se encontró que los resultados obtenidos evidenciaron experiencias que vinculan: Formas de participación juvenil en entornos escolares, promoción del diálogo intercultural desde la pedagogía de la resiliencia, pensamiento crítico que vincule la escuela con luchas territoriales y sociales propias del postacuerdo.

Palabras clave: antifragilidad; educación; paz decolonial; pedagogías alternativas.

ABSTRACT

The urban educational environment in Colombia has historically been permeated by pedagogical and curricular logics founded on Eurocentric thought, which has shaped how peace is conceived and practiced, reducing it to formal programs disconnected from the territory's sociocultural realities. This article offers another way of thinking about peace education from a decolonial perspective; a proposal that breaks with the monoculture of Western knowledge and opens itself to a plurality of voices, memories, bodies, and languages. From this perspective, it was proposed to address pedagogical practices for territorial peace in accordance with the Final Agreement (2016), drawing on epistemologies of the South. The methodology is qualitative, based on a critical hermeneutic paradigm. The study population consisted of 10 primary, lower secondary, and upper secondary teachers from three campuses of the IE Centro de Comercio in the municipality of Piedecuesta. The semi-structured interview was used as the data collection technique, and the instrument was a questionnaire. Upon analyzing the data, it was found that the results obtained revealed experiences linking: Forms of youth participation in school settings, promotion of intercultural dialog thru resilience pedagogy, and critical thinking that links the school to territorial and social struggles characteristic of the post-agreement period.

Keywords: antifragility; education; decolonial peace; alternative pedagogies.

Tipo de artículo:
Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 14 de diciembre de 2025
Aceptado: 9 de mayo de 2026
Publicado: 30 de junio de 2026

Citación norma APA: Mora, J., Ortiz, A. y Pinzón, L. (2026). Prácticas pedagógicas para la paz desde el giro decolonial en instituciones educativas urbanas: el caso de Piedecuesta. *Praxis, 22*(2). 136-153. https://doi.org/10.21676/23897856.7059

Correspondencia:
Alexander Ortiz Ocaña
acampoa@unimagdalena.edu.co

Derechos de autor: © 2026 de los autores. Publicación en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY NC SA)



1. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. leonardofabiopb@ufps.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2865-0836
2. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. pascualmoraster@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5345-6808
3. Universidad del Magdalena, Magdalena, Colombia. aortiz@unimagdalena.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5594-9422

INTRODUCCIÓN

Giro decolonial y educación

La necesidad de dar a luz una transformación acorde a las exigencias de índole social en pos de la justicia y de la equidad adquiere particular calado en las ciudades latinoamericanas donde la exclusión, la violencia y el temor por el futuro vuelven a marcado el versar juvenil. En ese escenario, escuela, paz y pedagogía no son proyectos separados, sino dimensiones de un mismo desafío civilizatorio: convertir el centro educativo en un espacio seguro de convivencia democrática y proyección de vida para las nuevas generaciones.

En la experiencia desarrollada se retoma la categoría principal del Giro Decolonial del filósofo puertorriqueño Maldonado-Torres (2008). Liderado por pensadores como Mignolo (2007), Walsh (2010), Grosfoguel (2011) y Quijano (2000). Este marco sostiene que no es posible construir paz sin desmontar las estructuras de la colonialidad del saber, del poder y del ser, que continúan reproduciéndose en la escuela mediante prácticas de exclusión, homogeneización y silenciamiento de las voces subalternas.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz solo puede ser comprendida de forma crítica si se reconoce que muchas formas de violencia presentes en la escuela urbana son epistémicas, simbólicas y estructurales, es decir, ancladas en lógicas coloniales que deben ser transformadas. La teoría decolonial desplaza el foco de una paz normativa o institucional hacia una paz construida desde los márgenes, desde los saberes populares, las memorias históricas, las corporalidades racializadas y las resistencias cotidianas. Principalmente, fortalecer las categorías de la Educación para la Paz mediante la Paz Pedagógica en la superación del Apartheid educativo y Geográfico (Mora, 2021a).

Revéis (2016a) analiza El Acuerdo Final de Paz y las contemplaciones del postacuerdo afirma que existe la necesidad de replantear un manejo particular de la Paz, de ahí que sea imprescindible resignificar la Educación para la Paz, en este caso por parte de los profesores de las poblaciones urbanas. La educación debe incorporar de modo estructural la formación para la paz, educación ciudadana, habilidades socioemocionales, derechos humanos, enfoque de género e interculturalidad. En ese sentido, el marco teórico conceptual de la Educación para la Paz se nutre con el denominado «giro afectivo» (Lara y Domínguez, 2013). La educación en América Latina representa un desafío no solo para la resignificación de la pedagogía para la paz en los estudiantes, sino también en los maestros en formación.

En el marco de las transformaciones que demandan las pedagogías para la paz desde una perspectiva decolonial resulta pertinente revisar las discusiones contemporáneas sobre la formación docente y la reconfiguración de los modelos pedagógicos en América Latina. En este sentido, el balance realizado por la línea de investigación titulada: Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la UPTC se evidencia la necesidad de un viraje disciplinar que supere los enfoques transmisivos, y reconozca las prácticas situadas y contextuales como ejes fundamentales en la configuración del oficio de enseñar. Esta preocupación se articula con los planteamientos de Chartier (2008), quien interroga el tipo de historia de la educación con la cual se están formando los docentes, proponiendo que dicha formación debe nutrirse de narrativas más complejas, críticas y vinculadas a los problemas reales de la escuela contemporánea.

A su vez, las reflexiones historiográficas de Pineau (2018) muestran cómo, en las últimas décadas, los estudios educativos se han desplazado hacia perspectivas más próximas a la etnografía y la antropología, alejándose de los meta relatos y de las voces consagradas para abrir paso a las experiencias, estéticas y

sensibilidades de maestras y maestros. Este giro, que desestabiliza los centros hegemónicos de producción de conocimiento, coincide plenamente con la apuesta de una educación para la paz desde la mirada decolonial al reivindicar las voces docentes, los saberes locales y las prácticas pedagógicas que emergen en territorios urbanos como Piedecuesta, donde se configuran alternativas vivas para la resignificación de paz en el entorno escolar.

En ese proceso investigativo se requiere retomar la construcción de subjetividades decoloniales propuestas por Maldonado Torres (2008) que permita asumir una postura decolonial demostrada en el reconocimiento y valoración del Otro, ya que implica actuar para enfrentar las lógicas que producen muerte y para desmantelar las formas en que se normalizan relaciones de dominación y subordinación (Marquardt, 2019).

Los convenios pactados son insuficientes, por lo que hay que recurrir a la construcción de andamiajes mentales para el imaginario social compartido. Por tanto, hay que definir herramientas para trascender la mentalidad de la violencia (Marquard, 2018) para la cualificación de la docencia, líderes comunitarios y equipos institucionales, así como el personal de ONG humanitarias en pro de una paz sostenible en el tiempo. En esta perspectiva, es importante articular el horizonte conceptual de la Educación, de las Pedagogías y de la Paz de manera decolonial, no para idealizarla, sino para interrogar esa noción histórica de paz construida por y desde un sujeto abstracto y supuestamente universal que ha contribuido a reproducir la subalternización de saberes y culturas ancestrales y locales. La decolonialidad de la Paz tiene que ser un recorrido que incorpore el pensar Alterativo (Ortiz *et al*., 2018) en el cual pueda promoverse el/la profesor/a como protagonista en el entretejido de saberes.

El estudio del imaginario social de la paz (Araceli De Tezanos, 2006) debe ser reconocido dentro del tiempo, ya que la historia de la violencia en Colombia hay que interpretarla también desde el fallido intento del sueño de la Colombia, el cual fue forjado en la Constitución de la Villa del Rosario de Cúcuta (1821), y es en el Congreso Bicentenario de 2021 donde se manifiesta que el Estado Docente está en función del pensamiento del Libertador Simón Bolívar (Mora, 2021b). Asimismo, la construcción de un Estado fundado en un sistema educativo para todos y sin exclusiones fue el eje del primer modelo educativo, el Lancasteriano o modelo Santanderino.

Esa historia se repitió con el fracaso del Radicalismo, que logró enraizar la educación laica en la Constitución de Río Negro (1863). Un enfoque educativo que hizo posible la llegada de las misiones alemanas, de la mano del bumangués Dámaso Zapata. Lamentablemente, la erradicación de ese modelo fue a sangre y fuego, por eso el tema de la violencia está sembrado en las entrañas del pueblo, y preciso fue sembrado por las elites, que hicieron parte de esa transgresión moral y el sometimiento del Estado. Sobre ese lugar, Revéiz (2016b) nos recuerda acerca de la contienda entre la cooptación como estrategia de ganar alianzas y reducir la oposición para alinear sus decisiones con los intereses del poder y el verdadero significado de los principios democráticos.

La aplicación del modelo de la regeneración conllevó a un cambio sustancial ya que la posibilidad de la educación laica se debilitó, y el discurso clerical se apropió de la educación. Estos acontecimientos marcaron la transición hacia el siglo XX, el cual es colmado por la Guerra de los 1000 días, y desde entonces “la sangre no ha dejado de anegar aquel isleño poblado signado por un apartheid velado” Mora y Hernández (2022, p.7). Es decir, el conflicto de la Paz en el siglo XX revisa la violencia estructural que se legitima en un apartheid geográfico que se negocia a través de las élites del poder nacional. Es la aportación de la Paz Total la que nos indica una alternativa a la historia de la paz en Colombia.

Paz pedagógica

Es importante hacer una introducción al término Paz Pedagógica (Mora, 2019b), para poder abrir camino a una educación impregnada de PAZOLOGÍA en los modelos que nos ha propuesto la VIOLENTOLOGÍA. Curiosamente, en los textos explicativos que se abordan sobre la Paz, se advierte la existencia de un volumen elevado de datos estadísticos para acentuar la subcultura de la violencia indirectamente, y así el empoderamiento de los engramas cognitivos que pretendan enraizar la mentalidad de la Paz, la cultura de la tolerancia. La construcción de la paz exige una apropiación reflexionada de sus diferentes significados, en lugar de centrar el debate exclusivamente en mediciones e indicadores que cuantifican la violencia.

Una descolonización de la Paz ha de reformular la paz para la liberación, la Paz sostenible como práctica del Disenso social (Mora, 2019c); incluso se recupera la categoría que desarrolla el Grupo de Investigación A1, Constitucionalismo Comparado de la Universidad Nacional, que dirige Marquardt (2009), y que introduce la Paz Pedagógica como base de la educación para la Paz, múltiples contextos de diversidad cultural y étnica, en este caso adaptada a las IE Urbanas. Un modelo en tendencia que quiere construir la Paz desde el paradigma estadístico y matemático y que, por tanto, queda en el contexto instrumental; se necesita de una mirada crítica que construya andamios mentales para la Paz.

Historia de las mentalidades

El Andamio Mental fue un concepto desarrollado por Mora (2004), siguiendo la línea establecida por la escuela francesa de los Annales, en especial Blondel y Febvre. Efectivamente, Febvre (1992), en su obra Combats Pour L´Histoire (1992), contribuye evidentemente a dar el sentido de mentalidad en la línea trazada para Blondel (1927), donde señala que los andamios mentales se elaboran en la memoria colectiva y esta depende de la significación que devienen en prácticas tradicionales, de un relato interindividual repetido, y que la cotidianidad, por su parte, construye poderosamente esos engramas cognitivos por la vía del rumor popular. Consideramos que este es un valioso aporte para la construcción de una Educación para la Paz, ya que esta deviene de la historia de las mentalidades que atesora su fuerza en la cotidianidad y clandestinidad, y no de la Historia de las Ideas que son parte de la estructura de dominación imperial.

El ejercicio en el que nos servimos de referencia, en la que se ubica en la articulación, por un lado, de lo popular y, por otro, de lo cotidiano, fue François Rabelais, a que se preocupó por conocer los estados mentales de los sectores populares en la Francia del siglo XVI, pese a que era un burgués culto (Febvre, 1993). Por eso, se presenta como una de las construcciones de subjetividades decoloniales para la paz, la historia de las mentalidades es fundamental. La Educación es de esta manera la que hace uso de la Pedagogía Decolonial. Es necesario que el profesorado reconozca la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser y pensar de los estudiantes para evitar estas acciones excluyentes en las que subyace la Colonialidad (Ocaña *et al*, 2018).

Percibir la escuela como el eje de la transformación social y cultural por una paz que busque dar respuesta a los desafíos y las brechas de las generaciones de la sociedad emergente, porque en muchas ocasiones la escuela resulta ser la mayor, la mejor de las representaciones del Estado en su territorio, ya que la escuela tiene esa idoneidad para articular esta posibilidad de generar la construcción de paz. Ante la inmediata necesidad de establecer un cambio que dé satisfacción a las demandas sociales para construir una sociedad con justicia social.

La paz y la educación son en el fondo un solo proyecto que debe fundamentarse en vencer el miedo a la exclusión y en permitir a los jóvenes construir un futuro. La tarea de la escuela es en definitiva ser

construida como un centro de la comunidad donde se incentive la reconciliación y la convivencia, y donde pueda ser percibida como un lugar seguro, pero también para reforzar la democracia.

Este estudio parte de la preocupación generada como directivo docente (coordinador), actor de procesos educativos que cuenta con problemáticas sociales que afectan a la escuela como: violencia y seguridad, desigualdad socioeconómica, poco acceso a los recursos educativos, discriminación o exclusión y situaciones de salud mental. Es crucial que los sistemas educativos y las escuelas trabajen para abordar estas situaciones y crear ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y equitativos para todos los estudiantes.

Esta investigación que se encuentra en curso forma parte de las nuevas lecturas del conocimiento, epistemologías latinoamericanas, que en este caso se ha recuperado de pedagogías, paz y resiliencia (Mora, 2019a) en el contexto colombiano, que atraviesa las ciencias sociales, la educación y cotidianidades que presenta elementos claves acerca de cómo articular prácticas pedagógicas que permitan desde una propuesta de Educación para la paz en clave decolonial transformar escenarios de convivencia en las IE urbanas del municipio de Piedecuesta, es decir, el propósito central permite articular prácticas pedagógicas desde una propuesta educativa para la construcción de paz en clave decolonial en contextos escolares urbanos del municipio de Piedecuesta, Santander, apoyado en acciones como:

1. Involucrar las diferentes formas de participación juvenil en distintos contextos escolares, haciendo un desaprender de los entramados de poder coloniales, en consonancia con la Decolonización de los saberes, para lo cual se siguen los principios de la Paz transmoderna.

2. Fomentar el diálogo intercultural, para retomar el marco de referencia de la pedagogía de la resiliencia (Mora, 2022), de los cuales se pueden establecer pedagogías alternativas y la tolerancia como aspectos para disponer de una cultura de la paz como Eumeneis Elenchoi.

3. Analizar los contextos urbanos desde una perspectiva crítica y reflexiva que tenga en cuenta distintas problemáticas y desafíos del entorno, fomentando la justicia, la equidad y la transformación social de acuerdo con los lineamientos del Postacuerdo.

Antifragilidad

Desde este marco epistemológico la Paz Pedagógica se ha construido como correlato desde la hermenéutica crítica Gadamer donde se ha retomado la comprensión de la Paz transmoderna (Mora, 2019a), como estudio emergente en el doctorado en Filosofía en la Universidad de Los Andes (Mérida, 2007), en la categoría de la EUMENEIS ELENCHOI planteada por la profesora Mariflor Aguilar de la UNAM como herramienta para la maceración de los engramas cognitivos y que en el caso colombiano es esencial, ya que ha servido para fundamentar la Educación para la Paz del ACUERDO FINAL DE PAZ, 2016 en el que se demuestra la resiliencia en la intervención y hace que podamos incluso afirmar que se desarrolló en contexto la ANTIFRAGILIDAD como estrategia mental de las víctimas del conflicto armado. Fue así como víctimas y victimarios se pudieron sentar en la misma mesa para negociar la Paz de Colombia.

En el ámbito mental, la antifragilidad hace referencia a la habilidad de crecer y fortalecerse ante situaciones de estrés, incertidumbre y caos. Es una estrategia que, a diferencia de la resiliencia, no se limita a resistir las adversidades, sino que las aprovecha para mejorar y avanzar. Es decir, el concepto de antifragilidad va más allá de la resiliencia.

La pedagogía de la Modernidad tuvo en su historia una función socializadora que versa la obra de Durkheim en la medida que, entre otras, fue un tipo de pedagogía, más que eso, una pedagogía de la obediencia social de acuerdo con la estabilidad dominada y excluyente. Pedagogía de la forma en la que se enajena las conciencias y la defensa de privilegios cedidos a los centros del poder, a la legitimación de un grupo político que tiene que ver con un ejercicio de violencia estructural; pedagogía de la resignación bajo dogmas religiosos que llegan desde la filosofía de la culpa. Desde el análisis de Soto *et al*. (2022), de toda esa imagen se puede comprender la pedagogía de la Modernidad no solo como un dispositivo de socialización —en el mismo sentido que se trata de una pedagogía que da legitimidad a la estabilidad social y a las jerarquías sociales—, ya que se exigió una pedagogía de la alteridad o bien una tendencia que integre las perspectivas laterales de la pedagogía y, entre otras, a las que se recurre para darle a una dialéctica negativa.

La resiliencia para la Paz se enfoca en la habilidad de redimirse de eventos adversos y volver a convivir juntos en paz. La antifragilidad, en cambio, implica que el sistema o individuo no solo se recupera, sino que se fortalece y mejora como resultado de la exposición a la adversidad. Esta es la característica que proponemos para la reconstrucción de esos andamios mentales para la educación de la Paz en la Antifragilidad.

Pedagogías alternativas

El aporte de las pedagogías alternativas, de acuerdo con Mora (2019a), ha desmontado las pretensiones cientificistas y positivistas, para empoderar las pedagogías diversas de aquellos a los que históricamente se les excluyó del altar de la Paideia. En este sentido, nacieron las pedagogías de las emociones (Ascolani, 2010), y las pedagogías para educar en las emociones, de acuerdo con Vivas et al. (2006) y Navarro (2007), dejaron de ser un tema tabú. Igualmente, se ha reforzado la educación en los afectos, según Agudelo y Estupiñán (2009), así como la educación para la paz desde la sexualidad responsable en la lucha contra el feminicidio, Ley 1761 de 2015 [Ley Rosa Elvira Cely].

Lo mismo aplicamos a los derechos de las comunidades indígenas y a los pueblos originarios excluidos desde los procesos de independencia. Hoy, Agualongo es un signo de resistencia que preferimos nombrar como luchas por la Antifragilidad. De igual manera, se reconocen los aportes relacionados con los afrodescendientes, según Mora (2016b), los migrantes irregulares, según Mora (2020), la paz social y la sensibilidad de Barrán (1989). Finalmente, los postgrados ya han encontrado espacios para abordar estos temas, que van desde las maestrías hasta los doctorados.

METODOLOGÍA

Divulgando la perspectiva general de este trabajo, corresponde señalar que la aproximación de la investigación utilizada es la cualitativa. La investigadora cita en Flick (2014) que la investigación cualitativa tiene por finalidad la comprensión de los significados que la gente le da a su experiencia. Se orienta en la finalidad de comprender la dinámica de los fenómenos educativos de la educación, para así profundizar en la exploración intensa, para no dejar de participar los actores sociales, así como para la interpretación analítica y en la contextualización teórica.

Este estudio está fundamentado en el Giro hermenéutico y enriquecido por las epistemologías del Sur, con el propósito de comprender los significados que adquiere la paz en contextos escolares atravesados por memorias históricas de conflicto, desigualdad y colonialidad. Lejos de asumir una definición universal y descontextualizada del fenómeno, se privilegia la escucha, la interpretación situada, y el diálogo con saberes locales como caminos para acceder a comprensiones más profundas y diversas.

Además, la investigación cualitativa, en su esencia, se interesa por las experiencias, narrativas y sentidos que las personas atribuyen a su realidad vivida (Denzin y Lincoln, 2011).

El diálogo con las epistemologías del Sur (De Sousa, 2010) permite ampliar el horizonte interpretativo y cuestionar los marcos eurocéntricos que históricamente han monopolizado la producción del conocimiento. Estas epistemologías nos invitan a reconocer la existencia de múltiples formas de saber y a valorar las voces que han sido sistemáticamente silenciadas por el colonialismo epistémico. En contextos escolares marcados por la diversidad cultural, las desigualdades estructurales y las huellas del conflicto armado, comprender la paz implica necesariamente una mirada decolonial, que abra espacio a saberes comunitarios, pedagógicos, ancestrales y populares.

En este marco, adoptamos la propuesta del método pluriverso de Grosfoguel (2007a), quien plantea la urgencia de superar la lógica unívoca del pensamiento occidental moderno, el «universo del conocimiento», para dar paso a un pluriverso de saberes, lenguajes y cosmovisiones. Este paradigma advierte que no existe una forma única o exclusiva de conocer, sino múltiples formas de comprender el mundo desde experiencias históricas, geográficas y culturales diversas.

Grosfoguel (2007b) sostiene que la descolonización del saber requiere cuestionar el universalismo eurocéntrico y reconocer epistemologías plurales, producidas desde otros lugares y experiencias. Por ello, la descolonización del saber comienza por el acto de nombrar desde nuestros propios lenguajes, categorías y sentidos del mundo, lo que implica una ruptura epistemológica no solo con los contenidos, sino con las formas colonizadas del nombrar y del pensar. Dando paso a nuevos marcos epistémicos como la Altersofía propuesta por Ortiz (2022), entendida no como una técnica ni como una metodología convencional, sino como una vocación del alma que invita al sentipensar de manera situada, relacional y espiritual. Mediante el sentipensar, son el pensamiento y el sentimiento dos formas de entendimiento del mundo, el que a través de la reflexión y la emocionalidad se van reconfigurando; el hacer decolonial no significa deconstruir, sino que implica volver a configurar, v decolonializar los conceptos claves de la modernidad, con el objeto de poner en evidencia su colonialidad oculta sus distinciones particulares, situadas, históricas, de contexto y regionales. De esta manera, la investigación se vuelve acto vivo, gesto de dignificación del saber que habita en los cuerpos, en los silencios, en las prácticas escolares que dejan traslucir la resistencia a la colonialidad.

Desde esta perspectiva ampliada del método se construye como un tejido de saberes insurgentes. No sigue una ruta lineal ni pretende establecer verdades absolutas, sino abrirse a la escucha, al diálogo intercultural, a la posibilidad de pensar con y desde las comunidades escolares que, en su cotidianidad, reinventan la paz, la memoria y la convivencia.

En suma, el método pluriverso y la altersofía se integran aquí como apuestas complementarias por una investigación situada, decolonial y afectiva. Juntas, nos invitan a caminar con otros ritmos, otras palabras y otras lógicas, dignificando la pluralidad epistémica y configurando una praxis investigativa comprometida con la justicia cognitiva y el reconocimiento de los saberes del Sur.

A diferencia de las técnicas o instrumentos de investigación tradicionales —que muchas veces resultan invasivos, silencian voces y reproducen lógicas de exclusión—, la mediación decolonial se orienta hacia la construcción de un trabajo colaborativo. Su propósito no es investigar *sobre* el otro, sino dialogar *con, por y para* el otro, reconociendo su agencia y legitimidad. Mientras los instrumentos convencionales tienden a situarse en oposición al sujeto investigado, la mediación decolonial abre un espacio de encuentro que privilegia la conversación, el reconocimiento mutuo y la cocreación de sentidos. Además,

no se reduce a la producción de un documento escrito, sino que se manifiesta como un proceso vivo de acciones discursivas y prácticas en constante transformación.

Se empleó observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Se realizó un análisis temático artesanal para identificar patrones, categorías y temas recurrentes en los discursos y prácticas observadas según los autores Braun y Clarke (2006). Para interpretar los significados culturales y educativos asociados a las prácticas de educación para la paz en los ambientes escolares urbanos se utilizó el círculo hermenéutico, que permitió alternar entre la visión general del fenómeno (el «todo»: Educación para la paz Decolonial) y los fragmentos particulares (entrevistas, observaciones puntuales, secciones del currículo).

Tabla 1. Fases del círculo hermenéutico.

Fase	¿Qué significa en el análisis?	Acciones concretas con los datos
1. Precomprensión (posicionamiento)	Reconocer supuestos, enfoque y lugar de enunciación antes de interpretar.	Escribir memo de posicionamiento; definir categorías iniciales provisionales; declarar criterios éticos.
2. Comprensión del todo (primera lectura global)	Captar el sentido general del corpus sin fragmentarlo aún.	Lectura completa de entrevistas/observaciones/documentos; subrayado de recurrencias; notas de impresiones.
3. Análisis de las partes (unidades de significado)	Descomponer el material en fragmentos significativos para codificar.	Segmentar citas/escenas; asignar códigos; distinguir prácticas, discursos, emociones y relaciones de poder.
4. Relación partes ↔ todo (ida y vuelta)	Reinterpretar cada fragmento a la luz del sentido global y ajustar categorías.	Releer códigos; unir/separar categorías; crear subcategorías; verificar contradicciones y excepciones.
5. Fusión de horizontes (comprensión situada)	Articular el horizonte de los participantes con el horizonte teórico, sin borrar diferencias.	Redactar interpretaciones dialogadas; integrar perspectivas de docentes/estudiantes/familias; explicitar disensos.
6. Sospecha crítica decolonial (desnaturalización)	Identificar cómo operan colonialidades y cómo emergen resistencias/re-existencias.	Analizar jerarquías, silencios y estigmas territoriales; distinguir prácticas que pacifican para controlar vs transformar para cuidar.
7. Validación interpretativa (contraste y credibilidad)	Fortalecer la confianza del análisis mediante triangulación y devolución.	Triangular técnicas (entrevista-observación-documentos); devolver hallazgos a participantes; ajustar interpretaciones.
8. Nueva totalidad (síntesis de resultados)	Construir una comprensión final: categorías, relaciones, condiciones y aportes.	Redactar resultados como tramas; proponer modelo interpretativo; derivar implicaciones pedagógicas para paz decolonial.

La interpretación avanza en espiral; cada lectura aporta nuevos matices y comprensiones más profundas. Este proceso convoca la reflexión y la acción de los actores sociales desde su sentir, pensar y hacer, posibilitando que sus experiencias y saberes sean parte constitutiva del conocimiento que se construye colectivamente.

Esta travesía se realizó con el acompañamiento del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz – GIESPPAZ de la Universidad Francisco de Paula Santander, con diez maestros y dos Directivos docentes de las tres sedes de la IE Centro de Comercio del municipio Piedecuesta del sector urbano. Además, la selección de los participantes en esta investigación respondió a criterios metodológicos propios del enfoque cualitativo, interpretativo y decolonial, lo que implica reconocer a los sujetos como portadores de saberes situados, experiencias de vida significativas y prácticas pedagógicas que interpelan las lógicas tradicionales de la escuela.

En este marco, se empleó una estrategia de muestreo intencional o criterial que permitió identificar maestros y directivos de instituciones educativas urbanas con trayectorias, reflexiones y vivencias especialmente relevantes para el propósito de la investigación. Los participantes claves se eligieron a partir de los criterios a continuación:

1. Pertenecer a instituciones educativas urbanas públicas, ubicadas en contextos marcados por diversidad cultural, conflictividad social o condiciones de vulnerabilidad estructural.

2. Ejercer funciones docentes o de liderazgo directivo con una trayectoria significativa (mínimo tres años) en el mismo territorio escolar.

3. Participar activamente en procesos pedagógicos o institucionales relacionados con la convivencia escolar, la ciudadanía, los derechos humanos, la justicia escolar o la resolución de conflictos.

4. Demostrar apertura al diálogo reflexivo, interés en transformar prácticas escolares y sensibilidad frente a las desigualdades que atraviesan la vida escolar.

5. Tener disposición ética y voluntaria para contribuir desde su experiencia al análisis de la cultura de paz en clave decolonial.

Recoger información a través de la mediación decolonial y de las huellas que dejan las prácticas del hacer decolonial constituye un ejercicio fundamental para comprender cómo estas experiencias transforman los escenarios educativos y sociales. Este proceso no puede desligarse de una dimensión ética: requiere respeto profundo hacia las comunidades y actores educativos que participan en él, reconociendo su papel activo en la construcción de saberes.

De este modo, la mediación decolonial abre un espacio donde cada participante tiene la posibilidad de expresarse y, al mismo tiempo, escuchar en condiciones de igualdad. Ello favorece la empatía y el respeto mutuo, elementos indispensables para un diálogo verdaderamente horizontal que facilite acuerdos y aprendizajes compartidos.

Desde esta perspectiva, la diversidad de opiniones y experiencias no se entiende como obstáculo, sino como una riqueza que nutre nuestros procesos reflexivos. La escucha activa —entendida como la disposición consciente de atender y responder a la voz del otro— se convierte en una práctica esencial para gestar nuevas formas de enseñar, compartir y convivir, abriendo camino a horizontes educativos más justos, plurales y humanizantes.

RESULTADOS

Los hallazgos que emergen de este trabajo de investigación nos explicitan las prácticas pedagógicas para la paz decolonial, asimismo, hace referencia a las vivencias que fomentan la equidad, la inclusión, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, la defensa de la participación y, por su puesto, del diálogo democrático, las prácticas del «buen vivir», la defensa de los valores y de las habilidades sociales que deben estar presentes en la convivencia pacífica y que, por lo mismo, deben servir de base para la prevención de situaciones de violencia y de exclusión; al igual que las manifestaciones culturales que se retrotraen a saberes propios y de su entorno con el enfoque territorial del sustrato de derechos, género, diferencia y ambiental. Todo ello nos hace referencia al plantear epistemológicamente las prácticas pedagógicas para la paz decolonial que se debía construir culturalmente de forma inclusiva, equitativa y respetuosa con la diversidad cultural, a la luz de la mirada de Mignolo (2015); la paz decolonial transforma las formas de conocer y entender el mundo de las personas; la paz que desea liberar a las personas de determinadas categorías y estructuras coloniales que las someten y permitir que construyan sus propios saberes y sus propias formas de vida.

Tabla 2. Trazabilidad categorial con el análisis de los resultados.

Afirmación reportada	Evidencia empírica esperable	Unidades de significado	Subcategorías (puentes)	Categoría interpretativa (final)	Lectura hermenéutica + decolonial
Emergencia de nuevas formas de participación juvenil	Entrevistas a estudiantes; observación de asambleas/círculos; evidencias de proyectos (actas, murales, redes, cartillas).	Escenas de vocerías juveniles; toma de decisiones en aula; iniciativas estudiantiles para convivencia/paz.	Voz y reconocimiento; acción colectiva; incidencia escolar; micro-políticas estudiantiles.	Participación juvenil emergente (agencia y re-existencia).	Partes↔todo: múltiples escenas muestran desplazamiento de "participación formal" a participación situada. Decolonial: disputa por la voz legítima y el lugar de enunciación juvenil (no solo cumplimiento de normas).
Fortalecimiento del diálogo intercultural y de la resiliencia pedagógica	Entrevistas docentes/estudiantes; observación de estrategias pedagógicas; planeaciones; proyectos de aula; mediaciones.	Círculos de palabra; acuerdos de aula; adaptación didáctica ante conflicto; reconocimiento de saberes barriales/culturales.	Hospitalidad/escucha; mediación situada; cuidado pedagógico; flexibilidad curricular.	Diálogo intercultural y resiliencia pedagógica.	Hermenéutica: el diálogo se interpreta como práctica sostenida (no evento). Decolonial: interculturalidad crítica que cuestiona jerarquías de saber/ser; resiliencia como respuesta pedagógica no punitiva ante desigualdad urbana.

Comprensión crítica de la realidad urbana y compromiso social	Producciones estudiantiles (textos, audiovisuales); entrevistas; proyectos comunitarios; salidas pedagógicas; debates.	Narrativas sobre barrio/violencia/estigma; análisis de problemáticas; acciones solidarias; alianzas con comunidad.	Conciencia territorial; lectura de estructuras; memoria y denuncia; acción comunitaria.	Conciencia crítica urbana y compromiso social.	Partes↔todo: el territorio urbano aparece como condición explicativa transversal. Decolonial: la ciudad como espacio de disputa (estigmas, exclusión) y re-existencia; compromiso social como práctica de paz situada (no neutral).
Configuración de una pedagogía para la paz en clave decolonial	Coherencia transversal entre hallazgos 1–3 + documentos institucionales + prácticas observadas.	Ensambles: prácticas de voz juvenil + diálogo + lectura crítica; cambios en evaluación/convivencia; prácticas restaurativas.	Paz como cuidado y dignidad; justicia educativa; currículo situado; desplazamiento de la sanción.	Pedagogía para la paz decolonial (modelo interpretativo).	Hermenéutica: "nueva totalidad" integra categorías y relaciones (modelo). Decolonial: la paz no se reduce a orden; se articula con dignidad, voz y justicia epistémica; se identifican mecanismos que descolonizan prácticas (aunque con tensiones).

Emergencia de nuevas formas de participación juvenil

El proceso investigativo permitió constatar que los estudiantes asumieron un rol activo en la vida escolar cuando se les ofrecieron espacios de participación horizontal. Se evidenció un desaprendizaje progresivo de estructuras coloniales de poder, pues las voces juveniles dejaron de ser subordinadas y comenzaron a reconocerse como legítimas en el proceso decisorio. Esto se traduce en la creación de iniciativas estudiantiles, proyectos de aula y prácticas de convivencia que respondieron a los lineamientos de la Paz Transmoderna, orientados a la dignidad, la pluralidad y el reconocimiento mutuo.

Fortalecimiento del diálogo intercultural y de la resiliencia pedagógica

Los ejercicios de mediación y diálogo intercultural generaron un ambiente de confianza entre estudiantes y docentes, lo que permitió visibilizar experiencias, lenguajes y saberes tradicionalmente excluidos. En correspondencia con la pedagogía de la resiliencia (Mora, 2022), se promovieron prácticas educativas alternativas centradas en el reconocimiento, corresponsabilidad y dignidad. Dichos espacios configuraron escenarios educativos más incluyentes, donde la interculturalidad no fue entendida como mera coexistencia, sino como encuentro transformador que enriqueció la cultura escolar de paz.

Comprensión crítica de la realidad urbana y compromiso social

El proceso reflexivo sobre el contexto urbano de la ciudad de Piedecuesta permitió vislumbrar problemáticas concretas vinculadas con la inequidad social, la violencia simbólica y la exclusión de los sectores jóvenes. A partir de los resultados se propusieron discusiones y lineamientos pedagógicos relacionados con la justicia social y la equidad, acorde con los desafíos planteados por el escenario post acuerdo en Colombia. El ejercicio pedagógico se convierte en un medio de interpelación crítica de la realidad y moviliza a la comunidad educativa hacia procesos de transformación social que vinculan la escuela a la construcción activa de la paz territorial.

En este escenario los estudiantes del establecimiento educativo objeto de estudio se suma de forma activa a campañas a favor de la conservación de nuestro Páramo de Santurbán, problemática ambiental cercana al entorno territorial, asumiendo los niños, las niñas y los jóvenes su voz de protesta ante la explotación minera que afecta la vida humana, animal y natural. Los educadores no tienen más alternativa que promover estrategias que relacionen las comunidades académico-institucionales con los entornos escolares y que estimulen a los niños, las niñas y los jóvenes a ser críticos ciudadanos que sean capaces de aprehender y discernir aquello que le provee su entorno para tomar decisiones autónomas que le devengan y sean amigables, sin maltratos hacia la naturaleza, la sociedad y la convivencia de la vida democrática. Fundamentos que quedan expuestos en el podcast sobre el análisis séptimo de la Declaración de Persona Transhumana (Mora, 2022). Este análisis presenta unas narrativas en proceso de las prácticas educativas para la paz en clave decolonial en territorios urbanos en la comprensión de las epistemologías disidentes del sur.

Configuración de una pedagogía para la paz en clave decolonial

De manera transversal, los hallazgos muestran que las prácticas pedagógicas decoloniales posibilitan un sinnúmero de actividades escolares hacia la construcción de experiencias de vida compartidas. Esta pedagogía se consolidó en el reconocimiento de la diversidad, la resignificación de los saberes y la promoción de un *sentipensar* colectivo. Así, la investigación demuestra que la paz en contextos urbanos no puede limitarse a la ausencia de conflicto, sino que se fundamenta en la creación de relaciones equitativas, afectivas y transformadoras dentro de la comunidad educativa. «La construcción de paz implica crear relaciones sostenibles y justas en las comunidades» (Lederach, 1997, p. 26).

Tabla 3. Resultados y aportes.

Objetivo de la investigación	Resultados obtenidos	Aportes a la paz decolonial
Integrar formas de participación juvenil en entornos escolares	Emergencia de nuevas formas de participación juvenil: los estudiantes asumieron un rol activo en la vida escolar mediante espacios de participación horizontal, proyectos de aula y prácticas de convivencia. Se evidenció un desaprendizaje de estructuras coloniales de poder y el reconocimiento de sus voces como legítimas.	Reconocimiento de la juventud como agente transformador; construcción de ciudadanía crítica y participativa en coherencia con la Paz Transmoderna.
Promover el diálogo intercultural desde la pedagogía de la resiliencia	Se fortaleció el diálogo intercultural y la resiliencia pedagógica. Docentes y estudiantes visibilizaron experiencias y saberes excluidos, generando ambientes de confianza, solidaridad y respeto por la diferencia.	La interculturalidad se entendió como encuentro transformador, lo que consolidó escenarios educativos inclusivos y favoreció la resignificación de una cultura de paz en ambientes escolares.

Analizar críticamente la realidad urbana y sus desafíos	Comprensión crítica de la realidad urbana: se identificaron problemáticas de inequidad social, violencia simbólica y exclusión juvenil. Los estudiantes participaron en eventos en beneficio de la conservación del Páramo de Santurbán, evidenciando conciencia socioambiental. Los docentes reconocieron la necesidad de estrategias pedagógicas que vinculen escuela y territorio.	Generación de propuestas de justicia social y equidad; formación de ciudadanos críticos y ambientalmente responsables; articulación de la escuela con luchas territoriales y sociales propias del post acuerdo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas urbanas de Piedecuesta no solo transforman la dinámica escolar, sino que también dialogan de manera profunda con los planteamientos que la literatura reciente ha elaborado acerca del giro decolonial en educación. El rol activo que asumieron las y los estudiantes en espacios de participación horizontal refleja lo que autores decoloniales han insistido: La escuela puede convertirse en un territorio donde se cuestionen las jerarquías heredadas y se reconozca la legitimidad de las voces históricamente subordinadas. Este proceso de desaprender estructuras coloniales de poder, evidente en la forma como los estudiantes reconfiguraron su participación, coincide con las propuestas que invitan a descentrar el conocimiento hegemónico y abrir paso a perspectivas situadas, afectivas y comunitarias.

Al contrastar estos hallazgos con el espíritu del Acuerdo Final de Paz (2016), y con las expectativas del postacuerdo, se observa que la escuela desempeña un papel clave en la reconstrucción de vínculos sociales y en el fomento de una educación para la paz. La participación juvenil, la conciencia socioambiental y las acciones colaborativas dentro del aula se alinean con la apuesta del país por fortalecer la convivencia, la reconciliación y el reconocimiento de los territorios como espacios vivos de memoria y cuidado. De esta manera, los hallazgos de esta investigación evidencian que, más que adaptar contenidos, los procesos pedagógicos deben propiciar experiencias que permitan a niños, niñas y jóvenes comprender su realidad urbana, nombrar las violencias que atraviesan su cotidianidad y asumir posiciones críticas frente a ellas.

La paz pedagógica, entendida como una manera de habitar la escuela desde el respeto, el diálogo y la dignidad, se hizo visible en las interacciones entre docentes y estudiantes. Al reconocer y visibilizar saberes excluidos, se generaron ambientes de confianza donde la diferencia dejó de ser vista como amenaza y comenzó a asumirse como riqueza. Este movimiento se conecta con la historia de las mentalidades, en cuanto permite comprender cómo los imaginarios, las creencias y las sensibilidades que circulan en la escuela influyen en la manera en que se construye lo común. Las experiencias narradas por los participantes indican que, cuando se transforman las formas de sentir y percibir al otro, emergen posibilidades pedagógicas que difícilmente podrían surgir solo desde reformas curriculares o desde órdenes administrativas.

Asimismo, la emergencia de prácticas de diálogo intercultural y de resiliencia pedagógica puede comprenderse a la luz del concepto de antifragilidad. En contextos urbanos marcados por desigualdades y tensiones, docentes y estudiantes no solo resistieron las dificultades, sino que lograron fortalecerse a partir de ellas. Las campañas en defensa del Páramo de Santurbán, por ejemplo, no fueron meras actividades extracurriculares: se convirtieron en oportunidades para que los jóvenes comprendieran la relación entre territorio, vida y sostenibilidad, ampliando así su sentido de responsabilidad social y ambiental.

A partir de esta contraposición se fueron aislando los alcances en tres niveles: en primer lugar pedagógico-didáctico, acotado a estrategias de orden concreto (círculos de palabra, mediaciones restaurativas; currículo situado, trabajo con memoria y territorio); en segundo lugar institucional, orientado a ajustes en normas, prácticas de convivencia y condiciones de participación efectiva; en tercer y último lugar a nivel social-comunitario, relacionado con acuerdos y proyectos de vinculación escuela-barrio, y amplificación de la protagónica juvenil. Sin embargo, se contempla el reconocimiento de límites del estudio, ya que se considera que el alcance de sus interpretaciones se limita a las instituciones y actores participantes; la evidencia obtenida es dependiente de los tiempos de trabajo de campo y de la disponibilidad de voces (existen connotaciones de inmensidad derivadas de quienes se hicieron presentes, los que más participaron); la presencia del investigador tal vez influenció algunas interacciones observadas, al igual que el análisis se fía de una lectura decolonial que, aunque explícita y fundamentada, no la agota en las distintas vías posibles de interpretaciones que tiene el texto construido. Esas carencias se asumieron como condiciones del conocimiento elaborado y orientan recomendaciones a realizar para futuras investigaciones (mejor diversificación de instituciones, un seguimiento longitudinal, incremento de las fuentes comunitarias).

Finalmente, las experiencias recogidas dialogan con el campo de las pedagogías alternativas, pues muestran que la escuela puede reinventarse cuando se permite explorar nuevas maneras de aprender, convivir y construir comunidad. El estudio evidencia que, más allá de replicar modelos tradicionales, los docentes que participaron encontraron caminos para tejer la escuela con el territorio, la emoción y la palabra compartida.

El aporte central de este artículo radica en mostrar que las prácticas pedagógicas para la paz, cuando se orientan desde un enfoque decolonial, no son un ideal abstracto, en cambio, son experiencias concretas que transforman las relaciones escolares y permiten a los jóvenes reconocerse como sujetos capaces de pensar críticamente su entorno. Este trabajo contribuye al campo educativo al ofrecer evidencias de que la paz se construye cotidianamente en la escuela, en los gestos sutiles, en las decisiones pedagógicas y en la apertura a los saberes que brotan desde abajo, desde la vida misma. Si se toma en serio este horizonte, la escuela urbana puede convertirse en un espacio donde la paz se cultive no solo como contenido, sino como práctica de humanidad compartida.

CONCLUSIÓN

La evidencia obtenida permite concluir que las prácticas pedagógicas para la paz en clave decolonial en contextos urbanos de Piedecuesta configuran un escenario educativo capaz de superar la transmisión lineal de contenidos. Esto se logra para convertirse en un espacio de transformación cultural y social profundamente vinculado con la vida y el territorio.

En primer lugar, la emergencia de nuevas formas de participación juvenil evidenció cómo los estudiantes, al contar con espacios de participación horizontal, lograron desaprender estructuras coloniales de poder y reconocerse como sujetos legítimos de decisión. Este proceso puede entenderse desde la noción de antifragilidad, en tanto los jóvenes no solo resistieron a las tensiones del entorno, sino que se fortalecieron a partir de ellas, generando iniciativas que impulsan la convivencia y la ciudadanía crítica.

Un docente que logra empoderar la antifragilidad se convierte en una persona antifrágil que tiene una mentalidad que le permite adaptarse a los cambios, enfrentar desafíos con optimismo y ver los errores como oportunidades de aprendizaje.

He aquí el aporte de esta categoría a la educación para la paz en clave decolonial. ¿Cómo desarrollar la antifragilidad mental en los estudiantes? Viviendo un escenario que no es predecible y en que los errores son inevitables son oportunos los reaprendizajes en los que los fracasos son oportunidades y nuevas lecciones, en lugar de señales de derrota.

La educación para la Paz que acá se señala como perfil prospectivo de esta investigación nos enseña a asimilar los retos y maximizar las oportunidades de crecimiento. La antifragilidad ayuda a la creatividad y supera la resignación en el dolor, permite la innovación al explorar nuevas ideas y enfoques, incluso cambiando actitudes que en el inconsciente están matizadas de dolor. El bienestar social aumenta la sensación de fortaleza al superar los desafíos con más confianza y optimismo.

En segundo lugar, el fortalecimiento del diálogo intercultural y de la resiliencia pedagógica permitió visibilizar saberes tradicionalmente excluidos y consolidar entornos educativos más inclusivos. Aquí se reconocen las pedagogías alternativas como estrategias que resignifican los enfoques tradicionales de enseñanza y posibilitan encuentros transformadores, donde la interculturalidad se transforma en medio de aprendizaje mutuo y construcción colectiva de paz. Esta construcción de la educación para la paz se retroalimenta desde las vivencias, memorias, resistencias y saberes situados en el territorio, alejados de modelos universales impuestos por el Occidente.

En tercer lugar, la comprensión crítica de la realidad urbana hizo visibles las inequidades, violencias simbólicas y exclusiones que atraviesan a los jóvenes, pero también mostró su capacidad de articularse a luchas territoriales, como la defensa del Páramo de Santurbán. Estas experiencias reafirman la necesidad de una paz pedagógica, comprendida como la destreza de la escuela de interpelar críticamente su contexto y formar ciudadanos autónomos, comprometidos con el bienestar colectivo, el trato justo y la gestión ambiental responsable. Apostar a una educación para la paz requiere cambiar engramas mentales en la forma de solucionar los conflictos, construyendo sociedades sin violencia (Hicks, 2011).

Finalmente, la configuración de una pedagogía para la paz en clave decolonial consolidó el tránsito de lo escolar hacia lo vivencial, promoviendo un *sentipensar* colectivo que reconoce la diversidad, resignifica los saberes, y fundamenta relaciones equitativas y afectivas. En este marco, urge decolonizar la forma en la que se aprende a nombrar, sentir y practicar la paz a partir de nuestras realidades latinoamericanas. En contextos urbanos atravesados por desigualdades, violencias normalizadas y memorias fragmentadas, hablar de paz únicamente desde enfoques tecnocráticos o importados deja por fuera las voces, emociones y saberes que los propios jóvenes construyen en sus territorios.

Decolonizar la paz significa abrir espacio para que ellos mismos reinterpreten su experiencia, comprendan su historia situada, y resignifiquen sus vínculos con otros y con su entorno. Implica reconocer que la paz no se enseña solo desde normas o manuales, sino desde prácticas afectivas, culturales y comunitarias que emergen de la vida cotidiana y que pueden convertirse en semillas de transformación social. En esta perspectiva, educar para la paz exige desmontar miradas hegemónicas, y promover una pedagogía que valore la diversidad y los modos locales de tejer convivencia.

Este estudio aporta a la resignificación de una educación para la paz justa, incluyente y diversa, en diálogo con las epistemologías del Sur. Las categorías de antifragilidad, pedagogías alternativas y paz pedagógica permiten comprender que las prácticas educativas decoloniales no solo resisten a la violencia y a la exclusión, también se fortalecen frente a ellas, generan alternativas críticas de formación, y promueven un horizonte educativo que coloca en el centro la dignidad, la vida y la justicia.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifestamos que en el desarrollo de este estudio y durante la escritura del artículo no tuvimos intereses particulares, económicos o externos que pudieran influir en la transparencia, en la connotación ética o en la libertad intelectual del trabajo. Afirmamos que nuestras decisiones, análisis y conclusiones se guiaron únicamente por criterios académicos y por los valores propios de la práctica investigativa responsable. Del mismo modo, confirmamos que no se presentaron conductas inapropiadas ni presiones ajenas a nuestra voluntad que influyeran en los resultados o en la interpretación de la información presentada.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Leonardo Fabio Pinzón Barajas, José Pascual Mora García y Alexander Ortiz Ocaña contribuyeron en la revisión bibliográfica, análisis de los productos seleccionados, trabajo de campo hermenéutico y decolonial, asimismo, en la interpretación de la información y escritura de los resultados.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Los autores declaran que utilizaron herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo para la revisión de estilo y redacción preliminar del manuscrito. La IA no fue empleada para generar datos, modificar resultados, crear fuentes bibliográficas ni sustituir el análisis académico de los autores. Todo el contenido fue revisado, verificado y asumido en su totalidad por los autores, conforme a los principios de ética de publicación y buenas prácticas académicas.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro profundo agradecimiento por la colaboración recibida para la elaboración de este Trabajo de investigación a los docentes que sin cesar contribuyeron con sus relatos de experiencias de prácticas pedagógicas para la paz, experiencias que fueron de vital importancia para realizar este trabajo de investigación. Sinceros agradecimientos al Dr. José Pascual Mora García, director del proyecto de investigación doctoral, por su contribución a este trabajo, trayectoria en el campo de investigación sobre la paz y por la asesoría permanente. Reconocimiento al Dr. Alexander Ortíz Ocaña por su invaluable producción científica decolonial y su dirección pedagógica en el proceso de formación de la pasantía nacional doctoral desarrollada en la Universidad del Magdalena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo Cely, N. C. y Estupiñán Quiñones, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13,* 85–100. https://doi.org/10.19053/01227238.1535

Ascolani, A. (2010). Emociones y autocontrol en la escuela primaria argentina (primera mitad del siglo XX). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 17*(28), 11–12.

Barrán, J. (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay (Tomo 1). Ediciones Banda Oriental.

Blondel, C. (1927). Introduction à la psychologie collective (No. 102). Colin.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

De Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de

saberes. En B. de Sousa Santos y M. P. Meneses (Eds.), Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa–América Latina (pp. 101–146). CLACSO; IEPALA.
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). Manual de investigación cualitativa (Vols. 1–4). Gedisa.
De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Cooperativa Editorial Magisterio.
Febvre, L. (1992). Une vue d'ensemble: Histoire et psychologie. En L. Febvre, Combats pour l'histoire (pp. 207–215). Armand Colin.
Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research (4th ed.). SAGE.
García, J. P. M. (2004). La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX. Universidad de Los Andes.
García, J. P. M. (2019a). 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, (22),* 437–447.
García, J. P. M. (2020). Para una pedagogía de las migraciones en Colombia y América Latina. En migración y pedagogía: historias docentes y reflexiones educativas (pp. 115–144). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Grosfoguel, R. (2007a). Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Polis: Revista Académica de la Universidad Bolivariana,* (18). https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2007-N18-536
Grosfoguel, R. (2007b). Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 63–77). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto Pensar.
Grosfoguel, R. (2011). Epistemologías del Sur, paradigmas de transición y decolonialidad. En B. de Sousa Santos y M. Meneses (Eds.), Epistemologías del Sur. CLACSO.
Hartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación,* (9), 15–38.
Hicks, D. (2011). Dilemmas of peace education practice: The case of Cyprus. *Peace Research, 43*(2), 45–66.
Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital, 13*(3), 101–119. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060
Lederach, J. P. (1997). Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies. United States Institute of Peace Press.
Ley 1761 de 2015. (2015, 6 de julio). Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 49.565.
Maldonado Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa, (9),* 61–72. https://doi.org/10.25058/20112742.339
Marquardt, B. (Ed.). (2009). Constitucionalismo comparado: acercamientos metodológicos, históricos y teóricos (Anuario I). Universidad Nacional de Colombia; UNIJUS.
Marquardt, B., Martínez, J. O. y Sánchez, M. A. (2018). Paz territorial y tierras: una mirada crítica frente a los acuerdos de La Habana. Grupo Editorial Ibáñez.
Marquardt, B. (2019). Paz territorial y paz pedagógica en Colombia: revisión de tres años de posacuerdo en una sociedad dividida con un enfoque particular en el departamento del Meta (1.ª ed.). Grupo Editorial Ibáñez.
Mignolo, W. (2007). Del pensamiento único a las diversidades epistémicas. *Polis,* (13).
Mignolo, W. D., Lander, E., Grosfoguel, R., Castro-Gómez, S., Walsh, C., Maldonado-Torres, N. y San Esteban, S. I. S. (2015). Breve introducción al pensamiento descolonial. Grupo de Estudios para la Liberación.
Mora García, J. P. y Hernández Arteaga, I. H. (2022). Repedagogización social del apartheid contra los líderes/lideresas sociales en Colombia (2020). *Educere: Revista Venezolana de Educación, (85),*

989–1009.
Mora García, J. P. (2019b). La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: una mirada interdisciplinaria. *Derecho y Realidad, 17*(33), 55–77. https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096
Mora García, J. P. (2021a). Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del postacuerdo colombiano (Versión actualizada como Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno). Universidad de Cundinamarca.
Mora García, J. P. (2021b). El Estado educador en la Constitución de Villa del Rosario de Cúcuta (1821). En B. Marquardt, D. Llinás, y J. F. Romero (Eds.), La Constitución de Cúcuta de 1821 en su contexto: transformación del sistema y nacimiento de la familia constitucional hispanoamericana (Anuario X de Constitucionalismo Comparado). Grupo Editorial Ibáñez.
Mora García, J. P. (2022). Análisis del postulado séptimo de la Declaración de Persona Transhumana [Archivo de audio]. SoundCloud.
Mora, J. P. *et al*. (2023). Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible: una mirada desde la reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad. En D. E. Soto Arango *et al.* (Eds.), Culturas políticas y resiliencia en la educación. Editorial UPTC.
Mora García, J. P. (s. f.). El disenso como esencia de la democracia: una mirada histórica a la libertad de expresión y su impacto en América Latina. En Congreso Internacional de Derecho: Construcción Democrática para la Paz [ponencia]. Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia. Recuperado el 22 de septiembre de 2022.
Navarro, B. (2007). La urgencia de la educación emocional [Reseña del libro Educar las emociones]. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2).
Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica, 6*(12), 195–222.
Ortiz Ocaña, A. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 27*(98), e6615732. https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732
Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação, 18*, e023. https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023
Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
Revéiz, E. (2016a). Posconflicto: democracia o cooptación. En F. Giraldo y E. Revéiz (Comps.), El posconflicto: una mirada desde la academia. Academia Colombiana de Ciencias Económicas.
Revéiz, E. (2016b). La transgresión moral de las élites y el sometimiento de los Estados. Academia Colombiana de Ciencias Económicas.
Soto, D., *et al*. (2022). Culturas políticas y resiliencia en la educación Editorial UPTC. 10.19053/9789586606424
Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: perspectivas desde el Sur. Abya-Yala.
Vivas, M., Gallego, D. J. y González, B. (2006). Educar las emociones. Dykinson.