

Revista de Ciencias Sociales

Transformación educativa, decolonialidad, paz y competencias comunicativas

Padilla Santamaria, Martha Gineth*
Soto Molina, Jairo Eduardo**
Sandoval Herrera, Jessica Paola***
Rayo, Claudia Yamile****

Resumen

La actual crisis civilizatoria se debe a la incapacidad de confluir dialógicamente las distintas comunidades humanas. De ahí la importancia de emplear las capacidades pedagógicas emancipadoras para conformar sociedades justas. En relación, es propósito de esta investigación analizar los retos y oportunidades de la educación decolonial como desarticulación de los límites colectivos impuestos desde los intereses neocoloniales. Es un estudio bibliográfico-documental, conformado desde el enfoque racionalista deductivo. Como resultados se tiene que se enfrentan las enajenaciones racistas y clasistas que impiden la capacidad social deliberativa; así, se competen habilidades que provocan pensamiento crítico capaz de concertar relaciones equitativas. La instrucción liberadora prepara para convivir de modo pacífico al educar tolerancia, respeto, escucha; competencias distintivas de las relaciones interculturales. A su vez, como conclusión se enfatiza la importancia de supeditar, en la enseñanza, las posibilidades comunicativas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información al reconocimiento de la dignidad como sustento de los derechos humanos.

Palabras clave: Educación decolonial; interculturalidad; convivencia pacífica; habilidades comunicativas; condición humana digna.

* Doctora en Ciencias Políticas. Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Especialista en Derecho Constitucional y Derechos Humanos. Abogada. Docente Investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Cesar, Colombia. E-mail: marthapadilla@unicesar.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6577-1194>

** Doctor en Ciencias Humanas. Magister en Educación: Administración Educativa. Teaching English to Children.. Licenciado en Filología e Idiomas. Docente Investigador en la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Atlántico, Colombia. Director y Coordinador del Grupo de Investigación y del Semillero de Investigación Language Circle. E-mail: jairosoto1@mail.uniatlantico.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3378-0202>

*** Magister en Administración. Especialista en Finanzas y Sistemas. Contador Público. Docente Tiempo Completo en la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Atlántico, Colombia. E-mail: jessicasandoval@mail.uniatlantico.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2206-6304>

**** Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Ética y Pedagogía. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencias Sociales. Profesor del Departamento de Humanidades de la Facultad de Medicina en la Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta, Colombia. E-mail: claudia.rayo@campusucc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4256-4667>

Educational transformation, decoloniality, peace and communication skills

Abstract

The current civilizational crisis is due to the inability of different human communities to converge dialogically. Hence the importance of employing emancipatory pedagogical capacities to build just societies. In this regard, the purpose of this research is to analyze the challenges and opportunities of decolonial education as a way of dismantling the collective boundaries imposed by neocolonial interests. This is a bibliographical and documentary study, constructed from a deductive rationalist approach. The results show that racist and classist alienations that impede the capacity for social deliberation are being addressed; thus, skills are developed that provoke critical thinking capable of establishing equitable relationships. Liberating instruction prepares for peaceful coexistence by teaching tolerance, respect, and listening—distinctive competencies for intercultural relations. In conclusion, the importance of subordinating, in teaching, the communicative possibilities offered by new information technologies to the recognition of dignity as the foundation of human rights is emphasized.

Keywords: Decolonial education; interculturality; peaceful coexistence; communication skills; dignified human condition.

Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), la educación debe basarse en principios capaces de instruir valores y capacidades que aprueban enfrentar los retos que imponen las crisis sociales contemporáneas. Destacan: Aceptación de la diversidad cultural, contener los problemas socioculturales fomentados por la globalización económica neoliberal; poseer habilidades teóricas y prácticas capaces de conformar sociedades de la comunicación. Estos constructos de aprendizaje se desarrollan con base a: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para cumplir el propósito, los países en vías de desarrollo deben provocar decolonialidad del pensamiento, con el fin de implementar modelos pedagógicos emancipadores, que permitan la educación para la paz y el desarrollo sostenible (Barrio, 2009). A la vez, se tiene la desafiante tarea de formar individuos críticos capaces de materializar relaciones dialógicas, para contribuir con la transformación social en búsqueda de la digna

convivencia (Cerdas-Agüero, 2015; Holguin-Alvarez et al., 2020; Fernández-Cediel y Bonilla, 2020) y con la paz (Gutiérrez et al., 2024).

Como ejemplo, en Latinoamérica durante décadas el sistema educativo en todos los niveles estuvo sometido a modelos pedagógicos provenientes de otras latitudes; sobre todo, se aplicaron disposiciones pedagógicas eurocéntricas, provocando colonización del saber. Por ello, se deben implantar formas de enseñanza capaces de conformar relaciones sociales sostenibles, al servir para el encuentro pacífico de las comunidades, específicamente, decolonizando la educación (Ilyas et al., 2022). De este modo, responder al desafío que plantea la racionalidad humana ante las múltiples crisis sociales y ecológicas contemporáneas.

En opinión de Méndez y Moran (2014), en Latinoamérica, región que exhibe riqueza multicultural, es necesario servirse de la educación para decolonizar el pensamiento; así, superar el saber colonial como basamento del sometimiento. Igualmente, lograr desde posturas interculturales la mediación ética y dialógica de las diversas culturas humanas

(Pedrero-García et al., 2017; Espinoza y Ley, 2020).

Las pedagogías acertadas consideran que los modelos de enseñanza vigentes en la región, provocan escisiones humanas que legitiman el ejercicio injusto del poder (Leal y Oregioni, 2019). Se atiende que las pedagogías vigentes muchas veces sirven recursos para el sometimiento cuando instruyen contravalores éticos. Se trata, la educación contrahumana del sometimiento de la capacidad deliberativa al imponer pensamiento, razón y acción que benefician las relaciones hegemónicas de poder.

Por ello, esta investigación tiene el propósito de analizar la transformación educativa que conlleva la decolonización educativa. Se subraya la importancia de la instrucción dialógica y ética para dirimir de modo pertinente las diferencias. Se trata de ejercer el pensamiento crítico como habilidad colectiva capaz de subvertir las convivencias injustas. Los argumentos aquí presentados buscan fomentar la pluriculturalidad como encuentro de la diversidad humana en el espacio común; toda vez que la mediación ética y dialógica conforma relaciones humanas dignas. En este sentido, se trata de un estudio bibliográfico-documental, de carácter diacrónico, conformado desde el enfoque racionalista deductivo.

1. Transformación educativa

Los modelos educativos que provocan formas humanas interculturales, se caracterizan por aplicar estrategias éticas capaces de generar constructos teóricos emancipadores. Así, benefician relaciones culturales capaces de evidenciar los derechos individuales, colectivos y ecológicos (Burgos, 2018). Para lograr este propósito, la educación debe conformar sociedades de conocimiento al emplear distintas redes de interacción; donde, se garantiza la confluencia en el espacio público de las diversas razones y valores culturales (Barrio, 2005).

Para evaluar la estructura pedagógica debe considerarse los tipos de gestión del

conocimiento. Es menester atender los modos de liderazgo directivo, la planificación estratégica, la adaptación del currículo educativo, la evaluación de la gestión, el rol participativo comunitario; siendo estos importantes indicadores que definen la transformación pedagógica (Cárdenas-Tapia et al., 2022). En conformidad, el modelo decolonial debe basarse en los postulados de la Teoría de Aprendizaje de Mezzirio, que implica seguir un esquema de enseñanza fundamentado en la investigación-acción-participación (Essomba, 2019), cuyos propósitos buscan fortalecer las competencias colectivas capaces de conformar redes de ejecución de proyectos.

En la transformación pedagógica decolonial, el vínculo entre educación y comunidad es esencial para afrontar la crisis de identidades colectivas. El sistema educativo global evidencia importantes restricciones que impiden el fomento del pensamiento crítico, tanto en los centros de validación del conocimiento como en los niveles de gestión; siempre que se dificulta el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario (López et al., 2021). De allí que la transformación educativa implica importantes cambios organizacionales y curriculares.

Siendo la educación una herramienta colectiva capaz de conformar coexistencias dignas, debe considerarse que las relaciones culturales se acompañan de los modelos de instrucción; sobre todo en Latinoamérica, quien exhibe una distintiva presencia de variedad cultural. La condición plural del ser latinoamericano exige la participación colectiva en la formación social integral (Soto et al., 2020). Conforme, el reconocimiento intercultural en la transformación educativa encuentra una oportunidad en la región debido a la significativa pluridiversidad existente. Se adiciona, la intensa movilización migratoria; situación que implica distintas formas y niveles de inserción en los países de acogida, específicamente, debe enfrentarse las tensiones entre docentes, comunidad y estudiantes que implican la migración humana (Aguilera-Valdivia, 2023).

Las relaciones interculturales exigen importantes disposiciones éticas y dialógicas para que los intercambios humanos evidencien la dignidad implícita a la vida. En relación, la pluralidad cultural obliga a los gobiernos democráticos a ofrecer disposiciones institucionales y jurídicas que garanticen el derecho a la educación; como lo exige la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948); y, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1966). Las transformaciones educativas latinoamericanas deben contemplar los fundamentos de este marco jurídico; se adiciona, pluralidad y ductilidad organizativa capaz de enfrentar las diversas contingencias de contexto, por ejemplo, las suscitadas durante la pandemia sanitaria por SARS-CoV-2.

Ahora bien, la transformación de los modelos de instrucción latinoamericanos exige la reconfiguración de los procesos didácticos-pedagógicos; pues, históricamente están caracterizados por la imposición de presupuestos epistémicos que benefician las relaciones coloniales. Es necesario según las investigaciones de Prince (2021), apreciar la capacidad humanizadora de las pedagogías que evidencian la condición humana digna; sirviendo a la vigencia de los derechos humanos como contención de las restricciones neocoloniales.

Por otra parte, la educación del siglo XXI en la sociedad del conocimiento y la información, está determinada por la mediación digital de las comunicaciones; por tanto, se requieren currículos educativos vinculados a herramientas tecnológicas capaces de promover las transformaciones educativas pertinentes (Miguélez-Juan et al., 2019). La sociedad de la información, dominada por *millennials* demanda competencias digitales que requieren de aulas virtuales interactivas. A su vez, se considera, que los jóvenes construyen más aprendizajes desde los dispositivos digitales que en las aulas de clases (Céspedes y Ballesta, 2018). Es importante, en este sentido, considerar la impronta virtual en las relaciones

educativas; siempre que se aprovechan las oportunidades comunicativas que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

La sociedad contemporánea evidencia rápido avance tecnológico; de esto, los *millennials* se caracterizan por el frecuente uso de teléfonos inteligentes, computadoras portátiles, tabletas y otros dispositivos digitales. Situación que representa un importante desafío ético, siempre que se debe verificar la veracidad de la información que median las relaciones educativas. Por ello, el uso de la tecnología -se adiciona la Inteligencia Artificial (IA)- en la educación, debe ser de manera reflexiva y responsable; considerando que son herramientas multifacéticas que pueden promover importantes cambios positivos en las relaciones humanas (Pamuraharjo et al., 2023).

Los educadores, los gestores de políticas pedagógicas y quienes confluyen en los hechos educativos, deben considerar las diversas necesidades y experiencias de los estudiantes *millennials*, con el fin de lograr equilibrio entre los favores y los desafíos que representan la tecnología de la información. Un beneficio importante en la era digital según Sari et al. (2023), es la capacidad de manejar grandes volúmenes de datos -era de la *big data*-, quienes consienten realizar importantes transformaciones en las prácticas docentes y de investigación; los cuales, aumentan la eficiencia educativa, siempre que los recursos tecnológicos dinamizan el intercambio de información.

Por ello, en la transformación educativa se usan las herramientas que ofrece la era digital con el fin de aprovechar sus oportunidades para enfrentar los desafíos sociales. Deben conformarse relaciones formativas que proporcionen a los estudiantes *millennials* estrategias que les permita insertarse en relaciones sociales dinámicas. Concretamente, la debida transformación educativa sucede al garantizar la «calidad educativa», habilidad que considera y mejora la evaluación formativa. La calidad educativa como concepto polisémico admite diversas interpretaciones,

en esta investigación se adopta el término como un importante elemento humanizador de las relaciones sociales (Ávila-Gómez, 2016), siempre que se expresan los derechos individuales e interculturales.

En esta dirección, se concuerda con la postura de Gardó y Riera (2022), quienes proponen acelerar la transformación educativa con el uso del modelo de *Hackaton*, es decir, utilizar eventos de innovación en los constructos de aprendizaje, donde se generan soluciones a problemas complejos en un corto periodo de tiempo. Estos métodos presentan mucha incertidumbre en el campo educativo, puesto que pueden atentar contra la calidad educativa, siempre que los errores de planteamiento son susceptibles de causar detrimento de los alcances pedagógicos. Pues, la gestión de la calidad educativa demanda constante participación y seguimiento de acuerdo con los lineamientos y las políticas establecidas en cada sistema; pudiéndose encontrar un espacio de aplicación en la metodología de investigación denominada acción participativa (Rodelo et al., 2021).

Ahora bien, como se aprecia, superar los límites pedagógicos latinoamericanos implica enfrentar las situaciones de contexto; donde destaca la colonialidad de las formas de aprendizaje, al imponerse históricamente los programas educativos, como férreos *corset* que fijan los procedimientos, estrategias en tiempo y espacio establecidos. Estas imposiciones están caracterizadas por la enajenación de los valores culturales presentes en la región.

Es decir, la educación impuesta por intereses coloniales y neocoloniales impiden la expresión del sujeto latinoamericano, las propias voces, razones, sentimientos y sensaciones, siempre que se supeditan los valores culturales a la univocidad legitimada por las relaciones verticales de poder. En tanto, cuando se enfatiza la importancia de modos educativos decoloniales, se insiste en la apropiación colectiva de los recursos pedagógicos, para que la escuela se convierta en lugar de encuentro y expresión intercultural, donde se aprenden habilidades dialógicas y éticas siempre que se condicionan

las relaciones sociales a la vigencia de los derechos humanos.

Seguidamente, la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación social en los contextos educativos exige, como mínimo, considerar las mediaciones sociales interculturales para que las prácticas humanas evidencien los derechos individuales, colectivos y ecológicos. Quiere decir, el principal reto educativo contemporáneo latinoamericano implica servirse de las herramientas virtuales con el fin de desarticular las imposiciones neocoloniales, para conformar relaciones basadas en la tolerancia, respeto y diálogo intercultural. El propósito claro es servir los recursos tecnológicos a la emancipación humana como correlato de la equidad y justicia social.

2. Decolonialidad en el currículo educativo

Para que la transformación formativa tenga solidez, tanto en el discurso, como en la práctica, se deben decolonizar las relaciones pedagógicas en todos los niveles educativos. Se enfatiza que, los constructos de aprendizaje capaces de causar la sostenibilidad de las comunidades, deben cimentarse, según Peñuela (2009), en tres exigencias: Acercamiento histórico entre la ecología en contextos educativos; la formación ético-política como reflexión conjunta de la epistemología del saber; y, finalmente, el uso de la pedagogía decolonial como crítica al discurso pedagógico moderno.

Es necesaria la construcción de formas dignas de convivencia desde la perspectiva multidiversa; exige, la aplicación de relaciones educativas sustentadas en propios modelos de etnoeducación. Implica visibilizar la diversidad cultural de América Latina, considerando las propuestas decoloniales que se proponen desde la interculturalidad (Blanco et al., 2021). Específicamente, una propuesta de educación transformadora decolonial es encontrar alternativas pedagógicas que consientan superar las actuales crisis

sociales. En opinión de Méndez (2022), las perspectivas pedagógicas decoloniales constituyen procesos de transformación sociales y educativos capaces de solventar las necesidades colectivas, atendiendo a las situaciones de contexto.

La educación transformadora desde una perspectiva decolonial, busca deconstruir modelos de saber y poder eurocentristas frente a la Escuela Otra Latinoamericana, enfrentando, en primer lugar, la mercantilización de la educación (Dominguez, 2018). Por ello, los presupuestos antropológicos de la educación transformadora decolonial plantean la urgencia de concebir modelos educativos mediados por disposiciones éticas y dialógicas, siempre que se provoca la vigencia de los derechos humanos. De esto, la educación decolonial trata, específicamente, con sujetos en emancipación en la medida que se apropian de las posibilidades culturales que la educación permite (Alvarado, 2016).

En opinión de Méndez y Morán (2014), el sistema educativo actual es impuesto desde presupuestos hegemónicos, anteponiendo una visión unívoca del “mundo yo”, al resto de las culturas del planeta. Es necesario, entonces, desplegar prácticas educativas decoloniales que transformen los modos de instrucción, a la vez, propiciar la vigencia de los derechos humanos desde la identidad cultural (Giraldo-Mejía, 2019). Supone, una visión curricular trans e interdisciplinaria, que aborda las imposiciones del saber (Salinas y Méndez, 2021), con el fin de desarticular las prácticas pedagógicas que acompañan al proyecto de economía neoliberal.

Morán (2021), propone recuperar la identidad cultural americana, más allá de la trayectoria histórica que plantean las luchas inacabadas. Se debe ejercer el pensamiento crítico como habilidad colectiva para transformar el destino de la región, sin interponer modelos nacionalistas o regionalistas.

En conformidad, es pertinente analizar los currículos educativos, puesto que las subjetividades emancipadas, evidencian la identidad cultural. Donde la autonomía colectiva se teje en relaciones basadas en

la homogeneidad de derechos; exige esto el reconocimiento del pensamiento y la palabra de las culturas alternas (Vázquez y Pérez, 2009). Es decir, deben considerarse los valores autóctonos, siempre que se entablan relaciones interculturales, donde el respeto, tolerancia, escucha, caracterizan los modos humanos de confluencia.

La narrativa del currículo educativo decolonial, se construye en procesos ético-políticos, capaces de crear condiciones sociales que median ética y dialógicamente las diversas culturas. En estas, los actores educativos y grupos de interés participan colectivamente para la transformación de las relaciones sociales (Rivas-Flores et al., 2020). En la decolonialidad para la transformación social intervienen principios éticos y valores colectivos que permiten la construcción de la convivencia (Capera, 2017). En los modos de relación intercultural, la paz es una fortaleza y distinción de las coexistencias; de ahí la importancia de concertar estrategias comunicacionales que admiten la confluencia dialógica, el encuentro de las razones y valores culturales, concertando ambientes tolerantes.

Se explica, entonces, que los modelos educativos decoloniales son, específicamente, interculturales; pues, la expresión y confluencia de los distintos valores culturales en el espacio público exige la formación humana de habilidades dialógicas y éticas. Enfatiza que las imposiciones coloniales suceden en espacios sociales determinados por la incapacidad humana de confluir a través de la palabra.

Es en la incomunicación social donde encuentran cabida las imposiciones políticas y económicas, siempre que se aprovechan, por parte de los totalitarismos, la desarticulación de los hilos colectivos y culturales. La colonialidad acompaña, siempre, la incapacidad social de atender las razones interculturales. Por esto, la educación neoliberal se ocupa de enajenar las relaciones humanas al supeditarlas a la imposición de razones hegemónicas. De ahí el empleo de la amenaza y del temor al otro, como fundamentales mecanismos de control colectivo.

Trata, las transformaciones de la educación decolonial, de desarticular el clasismo y racismo que opera en las sociedades latinoamericanas, con el fin de competir las habilidades que aprueban coexistir de modo dialógico y ético. Es decir, las acciones pedagógicas decoloniales se ocupan de humanizar las prácticas sociales en cuanto apreciación de la condición sensible y racional humana; a partir de ahí se tejen formas democráticas de convivencia como vigencia de los derechos humanos. Es, la educación decolonial, la insurgencia epistémica que invalida la competitividad como impedimento de la solidaridad humana; siempre que los derechos individuales, colectivos y ecológicos son el basamento de las relaciones mediadas por el respeto a las razones que las otras culturas expresan.

3. Educación para la paz

Existe correlación positiva entre la educación decolonial y las mejores formas de vida; pues, la paz, según De Aquino (2000), es una virtud liberadora que deriva de las relaciones humanas solidarias. Por ello, la educación para la paz es, siempre, formación para apreciar críticamente las condiciones de vida que con otros se lleva, con el fin de actuar para impedir las injusticias.

En esta línea, la paz es una virtud ética que expresa solidaridad como auxilio para otros y sí mismo. En tanto, educar de modo decolonial implica instruir solidaridad como disposición para ayudar, en concordancia, habilidades técnicas que asienten la transformación de la realidad en escenarios justos (Barrios-Andrade, 2021). Se enfatiza que, en los modelos pedagógicos neoliberales, estas consideraciones éticas están ausentes en todos los niveles educativos.

En particular, en Latinoamérica, donde la modernidad impone modelos educativos vinculados a los intereses mercantiles; los hechos pedagógicos son administrados por los grupos de poder. Quiere decir que se imponen conductas validadas por los intereses de

mercado, favoreciendo la univocidad humana como estandarización de las prácticas de compra.

Ante las imposiciones culturales, la diversidad individual y colectiva es contenida de forma violenta, promoviendo el incremento de la exclusión (Martínez et al., 2022). La estandarización de las conductas de las pedagogías contemporáneas se opone a la noción de paz como sustento de la educación decolonial. Por ello, Vargas et al. (2021); y, Gutiérrez et al. (2024), enfatizan que la capacidad emancipadora de la paz como importante componente pedagógico estriba en la cooperación igualitaria entre seres humanos, con el fin de concretar la justicia social.

Una educación de tipo decolonial habilita el pensamiento crítico como capacidad individual y colectiva para contener las imposiciones que se basan en la conflictividad y exclusión social. Combatir la dependencia mediante la decolonialidad pedagógica, requiere modelos educativos enfocados en promover formas horizontales de relaciones sociales, mediante la participación ciudadana, donde la paz es el resultado de la mediación dialógica y ética de las diferencias humanas (Palacios y Rodríguez, 2023).

Destaca que muchas universidades de la región ofrecen cátedras para la Cultura de la Paz como importante dispositivo emancipador, a fin de generar condiciones en la escuela para la sana convivencia (Holguin-Alvarez et al., 2020; Silva-Hernández, 2021); se busca propiciar espacios de confluencia humana basados en la tolerancia hacia las diversas razones culturales, con el fin de disminuir la violencia atávica latinoamericana.

Desde la perspectiva pedagógica decolonial, la educación para la paz es fundamental para promover seguridad nacional. La escuela debe convertirse, en todos los niveles educativos, en espacio que prepara para coexistir en paz, concretamente, generar intenciones de convivencia encaminadas a la reconstrucción de los nuevos tejidos sociales (García y Verdugo, 2023).

En este sentido, Salinas (2023) concuerda con el pensamiento de Educación

para la Paz desarrollado por Johan Galtung, quien enfatiza que la instrucción debe impedir cualquier forma de expresión de la paz negativa, quien concibe a la agresión como condición consustancial al ser humano; en sustitución, las formas pedagógicas decoloniales asumen la noción de paz positiva, que considera la violencia como contraética aprendida en contextos sociales egoístas.

Es conveniente recordar que la paz positiva establece que existen tres tipos de violencia: Directa, cultural y estructural (Salinas, 2023). Desde esta concepción, la educación para la paz requiere un enfoque racional que impida las injusticias (Herrera, 2021). Quien aprende debe adquirir y practicar nuevas competencias y conductas, como el respeto a las voces diversas, la tolerancia hacia el pensamiento diferente, la desarticulación del clasismo y racismo como límite psíquico colectivo. Para Bravo-Osorio y Pacheco-Calderón (2023), la educación para la paz debe vincular las concepciones sobre la vida, basarse en la vigencia de los derechos humanos, enfáticamente, apreciar a las sociedades como relaciones bioculturales que acontecen en el tejido territorial como espacio para la vida.

Es fundamental para la sociedad colombiana la educación para la paz, sobre todo porque transita por una etapa de posconflicto armado; teniendo que enfrentar la violencia social estructural, tejiendo relaciones interculturales basadas en el respeto a las diversas razones. En tal sentido, en Colombia, destacan experiencias exitosas al implementar programas de justicia escolar restaurativa (Rubiano et al., 2024). Vivencias que expresan los alcances del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 en el cual se propone conformar distintos niveles de diálogo en las comunidades, al partir del reconcomiendo de los derechos colectivos sobre el territorio que se habita (Lemos y Conde, 2023).

Bajo estas premisas, la instauración de la educación ciudadana para la paz, representa un elemento importante en la transformación del modelo educativo, provocando el rompimiento de formas basadas en la imposición de

valores culturales foráneos. La educación debe conducir según Martelo et al. (2021), a concordar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, para que sirvan a la promoción del diálogo intercultural; a la vez, el avance hacia el reconocimiento universal de la diversidad y dignidad humana. La educación para la paz debe concurrir en el dialogo de saberes, en la interacción comunicacional entre seres humanos desde principios éticos sustentados en el respeto hacia la condición digna.

Las formas pedagógicas decoloniales poseen importante sustento epistémico en la educación para la paz. Pues, enfrenta las antropologías que permiten las sociedades agresivas; estas conciben al ser humano como ser violento del cual sólo es lícito contener. En contraposición, la instrucción decolonial desestructura las reducciones antropológicas de las sociedades agresivas, al denotar la violencia como límite ético aprendido en contextos que enajenan la condición digna.

Trata la educación neocolonial con la sujeción del ser humano violento a través de la imposición de restricciones. Desde la antropología neoliberal la agresividad humana debe ser contenida a través de la sujeción violenta. Por esto, al insistir en la univocidad de la racionalidad cultural, pretende supeditar las conductas humanas a los intereses de mercado. En consecuencia, se trata de educación alienante, porque impide expresar la condición social disímil. Concretamente, no son posibles formas pedagógicas decoloniales al concebir la agresión haber consustancial a la vida humana.

En concordancia, únicamente es posible educación para la paz en contextos pedagógicos decoloniales; pues, se parte de que la agresión es aprendida en situaciones violentas. Concuera, que la educación para la paz se basa en principios antropológicos que enseñan a coexistir de modo digno. Por esto, resulta fundamental conformar relaciones pedagógicas capaces de instruir habilidades dialógicas y éticas, siempre que se articulan sociedades justicia.

Es fundamental, asumir el carácter

decolonial de la educación para la paz, justamente, porque fragmenta los mitemas racistas y clasistas que operan en el seno de las sociedades agresivas. Pues, al considerar la condición humana digna, junto al reconocimiento de los valores culturales, es posible atender a los derechos humanos como importantes límites de lo posible. En consecuencia, siendo el ser humano considerado poseedor de dignidad se impiden las barreras éticas que el clasismo y racismo imponen.

Trata, la educación para la paz, de instrucción para la vida, concretamente, porque detiene la violencia como expresión de los temores que operan entre los seres humanos. El quiebre de las contraéticas racistas posibilita formas interculturales de convivencia; pues, se basan en el reconocimiento de los límites humanos que la ética impone. La educación violenta sucede en la promoción de los temores sociales; mientras la instrucción para la vida se sustenta en la manifestación de los valores individuales y colectivos, además, en relaciones dialógicas horizontales; donde la igualdad de derechos sirve a la expresión de la diversidad humana.

4. Competencias comunicativas

Las transformaciones educativas decoloniales requieren de específicas habilidades comunicativas, tanto del docente, como del estudiante. Las facultades comunicativas verbales y no verbales juegan un rol fundamental para enfrentar los desafíos e incertidumbres sociales; proporcionan competencias que benefician las formas humanizantes de aprendizaje (Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche, 2021; Tovar-Correal et al., 2024).

Las acertadas capacidades dialógicas constituyen importante basamento de las pedagogías emancipadoras, como se expresa en las teorías de aprendizaje de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky, quienes destacan que el ser humano aprende a través del tipo de relación social donde se desarrolla. De ahí, la

importancia de distinguir educación incapaz de instruir valores éticos y dialógicos, de aquella que prepara para convivir de forma digna (Zapana, 2021).

Por consiguiente, países caracterizados por una importante riqueza cultural, como es el caso latinoamericano, la educación decolonial es, necesariamente, intercultural, capaz de instruir habilidades dialógicas y éticas que permiten, en el espacio público, coexistir, sin que se impongan razones y valores que limiten la expresión de las otras culturas (González, 2021).

Como ejemplo, las transformaciones sociales pertinentes a la educación decolonial contemplan la instrucción de diversas lenguas humanas; no limitada al enterarse del significado de determinados fonemas y morfemas, específicamente, conocer los valores culturales que acompañan al lenguaje humano (Soto-Molina, 2023). Se aprecia, además, que el entendimiento multilingüístico entre las sociedades condesciende interdependencia y libertad; al beneficiar las convivencias basadas en el reconocimiento de los derechos humanos.

De acuerdo con Blanco y Arias (2022), es urgente sistematizar la comunicación dialógica a través del aprendizaje escolar, como opción didáctica en contexto de diversidad cultural. Pues, permite la convivencia digna, la búsqueda de la independencia y la seguridad entre pares. Por ello, Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza (2015) argumentan que la cosmovisión del buen vivir, siendo coexistencia pacífica, promueve formas decoloniales de existencia. En sentido similar, al existir actualmente diversas formas y estrategias de comunicación, estas deben emplearse para conformar distintas estrategias dialógicas, empleando los contextos educativos como lugar de confluencia cultural (García et al., 2022).

Hoy, en la era de la comunicación virtual, es necesario que quienes se instruyen ejerzan la interpretación del discurso comunicacional desde el enfoque crítico; pues, la comunicación como mediación social enfrenta importantes imposiciones

culturales como enajenación humana. Por tanto, es necesario implementar estrategias pedagógicas decoloniales al promover la instrucción de habilidades dialógicas y discursivas; posibilidad que se sirve de las nuevas tecnologías de la comunicación social (Cebrelli y Arancibia, 2018).

Se demuestra que las tecnologías de la comunicación, como las redes sociales, el *internet*, la surgente Inteligencia Artificial (IA), son nuevas formas de capital cultural (Burgos, 2012). Ocurren importantes transformaciones educativas caracterizadas por la apropiación individual de los procesos de aprendizaje mediados por los recursos digitales; en este contexto, las transformaciones pedagógicas latinoamericanas deben aprovechar los recursos y oportunidades que ofrece la comunicación digital. Bajo esta concepción, Luna (2023) asume que las competencias comunicativas se adquieren a partir de distintas prácticas sociales, haciendo uso de la creatividad; por ello, muchas estrategias pedagógicas son útiles cuando se ejercita la escritura creativa y el *podcasting* con competencias comunicativas.

Se subraya que las competencias comunicativas en expresión oral, pueden ser abordadas desde el enfoque constructivista del aprendizaje, pues, el empleo intercultural de la palabra y el discurso determina los procesos de decolonización de la educación (Urrego, 2020). Asimismo, no basta con enseñar a leer y escribir correctamente, ni simplemente aprobar una evaluación, es necesario formar seres humanos pensantes, reflexivos, críticos con sentido de justicia, equidad y probidad; así, superar la violencia racista colonial.

Es necesario desarrollar competencias de comunicación lingüística y no verbal, para conformar sociedades emancipadas de los contravalores impuestos. En conformidad, la educación decolonial acontece cuando las competencias dialógicas admiten los intercambios humanos que invalidan la exclusión. De esto, la escuela se convierte en lugar de liberación en la medida que en ellas confluyen los valores culturales, a la vez, se

instruye la disposición a atender los valores alternos (Gil-Galván et al., 2024).

Además, las formas educativas decoloniales se acompañan de la instrucción de habilidades que consienten la apropiación colectiva e individual de los hechos educativos; por esto, se trata de provocar el interés hacia lo que se aprende, la actividad de investigación del sujeto cognoscente como ejercicio de comprensión de la realidad que junto a otro se habita. Es decir, la instrucción de habilidades de investigación aprueba la educación como ejercicio intencionado de entendimiento de la realidad.

Las formas neocoloniales de sujeción humana, promovidas por el proyecto económico neoliberal, insisten en el silencio, la copia y calca como actitud de los individuos que se adiestran. Debido al interés de impedir la apropiación colectiva de los hechos educativos, se validan modelos formativos caracterizados por la distribución del saber legitimado en relaciones verticales de poder; donde se demuestra instrucción en la medida que se repite a precisión la palabra aprendida.

En contrapartida, las formas educativas decoloniales insisten en la instrucción de competencias educativas toda vez que el ser en emancipación se apropia de los recursos pedagógicos para gestionar el saber. Quiere decir que más que ejercer habilidades autodidactas como ensimismamiento cognitivo, las sociedades en emancipación emplean la investigación como apreciación crítica de la realidad, en virtud de subvertir las relaciones injustas por mediaciones humanas equitativas.

De esto, se instruye en la medida que se ofrecen las herramientas que permiten a los sujetos investigar y reflexionar en común la realidad que se habita; siempre que los discursos que operan en el seno social sean legitimados a través de los acuerdos de quienes confluyen en el espacio político. Propósito y habilidad que, claramente, impide la imposición de razones enajenantes de los valores culturales.

Conclusiones

La educación decolonial requiere transformar las políticas educativas; amerita adaptar el currículo educativo a las exigencias interculturales, también, aplicar formas y métodos de evaluación que consienten confluir las razones y valores sociales, donde, las formas de autoaprendizaje expresan los indicadores postulados por la Teoría de Aprendizaje de Mezzirow; quien propone modelos pedagógicos basados en investigación-acción-participación. En estos contextos pedagógicos se requiere la integración de las diversas culturas a los hechos educativos; habilidad que abre los cierres epistémicos del salón de clases, favoreciendo la integración de las comunidades a los eventos de instrucción. Se trata de formación que sucede junto y por las colectividades, jamás de espaldas y en contra de ellas.

La transformación educativa debe suceder a través del empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación social, supeditando las prácticas de instrucción a la expresión de la diversidad cultural. La incorporación de las tecnologías como la IA, redes sociales, interactividad virtual, mecanismo de *e-learning*, favorecen implementar importantes cambios pedagógicos, donde la inmediatez de la información sirve a la expresión de la condición social diversa. Los cambios educativos deben, en todo momento, servir para conformar pensamiento crítico como fortaleza individual y social; habilidad posible, solamente, al instruir habilidades éticas y dialógicas.

El sujeto emancipado sucede en la educación decolonial, quien, a través del reconocimiento de la condición sensible y racional humana, entabla relaciones horizontales basadas en la tolerancia, el respeto y la escucha intercultural. Resultan las transformaciones sociales de la educación intercultural, al preparar para convivir de modo dialógico, atendiendo la condición digna como basamento de las relaciones sociales.

El principal objetivo de esta investigación fue describir las cualidades

pedagógicas que permiten las transformaciones sociales de la educación decolonial; se comprende que la instrucción emancipadora se basa en habilidades y recursos interculturales. De ahí la importancia del aprendizaje de competencias dialógicas y éticas, siempre que se espera la instauración de relaciones legitimadas por el respeto a las razones y valores por los otros expuestas.

Además, se enfatiza que la educación decolonial es un tipo especializado de instrucción, pues se trata de formación humanizante al preparar para mediar en paz las relaciones sociales. Es decir, la educación decolonial es instrucción para conformar cultura de paz, como expresión y vigencia de la tolerancia, el respeto y la atención a las razones diversas.

La instrucción para la paz lejos está de negar los conflictos sociales, menos de imponer la paz a través de la violencia que se ejerce contra la disidencia, como es el caso de las formas neocoloniales de instrucción. Se trata, en todo caso, de expresar paz como evidencia de la capacidad de confluir dialógica y éticamente las comunidades; amerita la apropiación colectiva del espacio político con el fin de concertar las razones, voces, valores colectivos para mediar los conflictos a través del ejercicio de la palabra. Se enfatiza que hay emancipación en la medida que las imposiciones verticales como negación de la capacidad deliberativa comunal, son sustituidas por los acuerdos durante las confluencias dialógicas.

Esta concepción antropológica de la educación decolonial es favorecida al reconocer los muchos servicios que a la mediación humana ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación social. En tanto, la educación pertinente se sirve de las herramientas digitales con el fin de utilizar la inmediatez de la información para dinamizar las interacciones interculturales.

Se acota que el empleo de la tecnología *per se* lejos está de significar adelanto o avance pedagógica. Pues, la educación con visible habilidad decolonial únicamente es posible al supeditar todos los recursos, estrategias

y herramientas educativas a la necesidad de concertar interacciones humanas distinguidas por el reconocimiento de la condición digna inherente a la vida.

Concebido así, adquiere vigencia e importancia la solidaridad como importante componente de la educación que se precia de servir para la emancipación humana. Se trata de formación que humaniza, precisamente, porque impide la recreación de las reducciones clasistas y racistas distintivas de las sociedades neocoloniales. Es decir, la educación solidaria se encarga de capacitar para reconocer la condición humana racional y sensible; a partir de esta habilidad, apreciar la dignidad como contenido colectivo; pues, es la dignidad como valor humano universal la que establece los límites prácticos posibles.

En conformidad, los principales aportes de esta investigación estriban en analizar los basamentos teóricos de la educación decolonial, siempre que se exponen las razones por las cuales se trata de instrucción que emancipa las relaciones sociales de las imposiciones socioculturales. A su vez, se analizan las fortalezas y oportunidades de la educación decolonial como estrategias que inciden sobre relaciones sociales enajenadas para fomentar la cultura de la paz.

Al estar las relaciones sociales actuales caracterizadas por la violencia, como expresión de las agresividades que implican el racismo, clasismo, la negación de los derechos políticos y económicos de las sociedades; son pertinentes los análisis que investigan las causas de estos límites humanos. Se deben servir los basamentos epistémicos capaces de coordinar pedagogías que propician convivencias pacíficas, reconocimiento de los derechos humanos como basamento de las relaciones democráticas.

Por supuesto, los alcances de este tipo de investigación se enfrentan, siempre, a la pervivencia de relaciones coloniales en los contextos educativos. Donde se deben enfrentar las restricciones a la participación colectiva en los espacios escolares; a su vez, la copia, calca y repetición acrítica como evidencia de aprendizaje. Estas resistencias son vencidas a través de la apropiación colectiva

de los recursos culturales, específicamente, las habilidades pedagógicas, siempre que la acción humana sirve para evidenciar justicia y equidad. Por esto, las líneas futuras de investigación deben profundizar el análisis teórico de la educación decolonial, siempre que se conforman las estrategias que significan educación como emancipación de las imposiciones neocoloniales, en favor de mediaciones humanas justas y equitativas.

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula.: Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>
- Alvarado, J. (2016). Pensar la universidad en perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 33(84), 116-128. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31007>
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69. <https://doi.org/10.15366/rep2016.1.1.004>
- Barranquero-Carretero, A., y Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen vivir: La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave*, 18(1), 41-82. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.1.3>
- Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156. <https://doi.org/10.14201/3118>
- Barrios-Andrade, D. F. (2021). Educación para la paz: Una reflexión desde

- Tomás de Aquino. *Educación y Educadores*, 24(2), 181-196. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.1>
- Blanco, L. L., y Arias, K. E. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, XLIV(177), 168-182. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60546>
- Blanco, R. M., Vásquez, M. C., y Blanco, Y. (2021). Interculturalidad y decolonialidad: fundamentos teóricos de la etnoeducación. *Revista de Filosofía*, 38(99), 558-569. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5630665>
- Bravo-Osorio, L. M., y Pacheco-Calderón, D. (2023). Enseñanza de la biología y cuidado de la vida. Aporte para una Colombia en paz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 231-246. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17338>
- Burgos, Á. V. (2018). *Una mirada a la protección de los derechos a la educación y la salud en Ecuador, Bolivia y Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás-Universität Konstanz]. <http://dx.doi.org/10.15332/tg.mae.2018.00214>
- Burgos, E. (2012). Influencia del capital cultural mediático en las competencias comunicacionales de los bachilleres varguenses. *Temas de Comunicación*, (24), 157-187. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/743>
- Capera, J. J. (2017). Educación para la paz integral-Memoria, interculturalidad y decolonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(79), 157-167. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22971>
- Cárdenas-Tapia, M. J., Callinapa-Lupaca, E. A., Canaza-Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., y Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista Revoluciones*, 4(9), 102-134. <https://doi.org/10.35622/j.r.2022.09.008>
- Cebrelli, A., y Arancibia, V. (2018). Hacia una epistemología fronteriza en/ desde América Latina. Aportes para una teoría decolonial de la comunicación. En E. R. Torrico, E. Castro y N. Ososrio (Orgs.), *Comunicación y Decolonialidad: Horizonte en construcción* (pp. 42-61). Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2-9>
- Céspedes, R., y Ballesta, J. (2018). Acceso, uso y actitud de la tecnología en las escuelas de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(3), 355-364. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.355-364>
- De Aquino, T. (2000). *Comentario al libro V de la Metafísica de Aristóteles*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria, No. 112. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Domínguez, M. J. (2018). La Universidad Otra: Una reflexión desde una perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 35(90), 76-86. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31333>
- Espinoza, E. E., y Ley, N. V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 275-288. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34127>
- Essomba, M. Á. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para

- la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, 27, 1-14. <https://www.rizoma-freireano.org/articulos-2727/educacion-comunitaria>
- Fernández-Cediel, M. C., y Bonilla, C. B. (2020). Reconciliación en los entornos educativos colombianos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 54-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34113>
- García, F. Y., Obando, J. S., y Cuastumal, D. D. S. (2022). El Podcast como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa intercultural: Una estrategia de comunicación intercultural desde la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 24(2), 25-35. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/hop.24203>
- García, L. J. C., y Verdugo, W. A. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), 63-75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75>
- Gardó, H., y Riera, J. (2022). Marco de competencias para el análisis de hackatones cívicos de transformación educativa. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 9-28. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2637>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., y Gil-Galván, F. J. (2024). El Contrato de Aprendizaje como estrategia para fomentar las competencias comunicativas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 22(1), 27-44. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.002>
- Giraldo-Mejía, M. (2019). Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10), 111-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241407>
- González, M. (2021). Competencias comunicativas, lenguaje no verbal y concienciación cultural en operaciones de apoyo a la paz. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(36), 1137-1156. <https://doi.org/10.21830/19006586.854>
- Gutiérrez, J. D., Meléndez, J., y Acevedo, G. A. (2024). Paz en instituciones educativas de Cartagena-Colombia: Desafíos ante la complejidad de la convivencia escolar. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-10), 339-352. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42847>
- Herrera, S. (2021). La educación para la Paz, en tiempos de Covid-19: Repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria*, 23(48), 325-348. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.15>
- Holguin-Alvarez, J., Nieves-Nima, M., Ledesma-Pérez, F., y Montañez-Huancaya, A. (2020). Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educacionales artivistas aplicados en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 127-140. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34118>
- Ilyas, M., Ismail, Z., Zulfidar, F., Syarfuni, y Masrizal (2022). Education transformation model of traditional pesantren in aceh province of Indonesia. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 7197-7204. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2348>
- Leal, F. G., y Oregioni, M. S. (2019). Contribuições para analisar a internacionalização da educação superior na América Latina: Uma abordagem crítica, reflexiva e decolonial. *Revista Internacional*

- de Educação Superior, 5, e019036-e019036. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653635>
- Lemos, S. L., y Conde, M. C. (2023). El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: “Colombia, Potencia Mundial de la Vida”. *Revista Fasecolda*, (189), 64-69. <https://revista.fasecolda.com/index.php/revfasecolda/article/view/881>
- López, M., Moreno, E., Uyaguari, F., y Barrera, M. (2021). El desarrollo del pensamiento crítico: Un reto para la educación ecuatoriana. *Revista de Filosofía*, 38(99), 483-503. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5656092>
- Luna, F. S. (2023). Escritura creativa y podcasting en competencias comunicativas de estudiantes de secundaria, Ica 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2271-2287. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4590
- Martelo, R. J., Marrugo, Y., y Franco, D. A. (2021). Educación y formación ciudadana: dimensiones filosóficas para su consideración. *Revista de Filosofía*, 38(99), 602-612. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5676414>
- Martínez, C. Y., Alzate, N. A., Gallego, A. M., y Meriño, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 79-94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38820>
- Méndez, J. (2022). Pedagogía en Freire: Autonomía, esperanza, alteridad y decolonialidad. Reflexiones para el debate contemporáneo. *Revista de Filosofía*, 39(102), 269-279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.704517>
- Méndez, J., y Morán, L. (2014). Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 31(78), 42-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/19600>
- Miguélez-Juan, B., Núñez, P., y Mañas-Viniegra, L. (2019). La Realidad Virtual Inmersiva como herramienta educativa para la transformación social: Un estudio exploratorio sobre la percepción de los estudiantes en Educación Secundaria Postobligatoria. *Aula Abierta*, 48(2), 157-166. <https://doi.org/10.17811/rife.48.2.2019.157-166>
- Moran, L. E. (2021). Filosofía e identidad cultural latinoamericana: Una discusión inacabada. *Revista de Filosofía*, 38(99), 415-428. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5652162>
- Organización de las Naciones Unidas – ONU (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. *ONU*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas – ONU (16 de diciembre de 1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Naciones Unidas Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Palacios, N., y Rodríguez, M. (2023). Education policy for peace: One of the great challenges for the future of

- Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 31(24), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7480>
- Pamuraharjo, H., Kardi, Kalbuana, N., y Abdusshomad, A. (2023). Catalyzing educational transformation in the digital age: Analyzing the technological implications on millennial learning in Indonesia. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(3), 234-247. <https://injournal.org/index.php/12/article/view/21/37>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24949>
- Peñuela, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39-46. https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39_46
- Prince, Á. C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Podium*, (39), 103-120. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E., y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rodelo, M. K., Montero, P. M., Jay-Vanegas, W., y Martelo, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 287-298. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/36770>
- Rubiano, L. J., Bedoya, N. M., y Benavides, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: Una mirada a la justicia escolar restaurativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.630>
- Salinas, B. A. (2023). Educación para la Paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Salinas, S. E., y Méndez, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (14), 228-256. <https://pure.ups.edu.ec/es/publications/complejidad-transdisciplinariedad-y-pedagog%C3%ADa-decolonial-bases-ep>
- Sari, M. N., Rahman, A., Pisol, M. I. M., Herawati, E. S. B., Rachmawati, S., Aprilia, T., y Fitriana, D. (2023). Educational transformation in the digital era: Big data analysis to increase teacher management efficiency in vocational high schools. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 11(2), 73-80. <https://journal.uny.ac.id/index.php/jamp/article/view/69540>
- Silva-Hernández, F. (2021). Mediación social y cultura de paz. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(1), 241-244. <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol33n1.591>
- Soto, J. E., Rodelo, M. K., Vanegas, W. J., y Ahumada, B. P. (2020). Identidad cultural Caribe e innovación curricular en proyectos formativos. *Opción*, 36(93-2), 361-388. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/35125>
- Soto-Molina, J. E. (2023). Construyendo una ciudadanía intercultural bilingüe en

- clave decolonial. *Zhoecoen*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2451>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L., y Mondaca-Rojas, C. (2024). Competencia comunicativa intercultural: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-10), 284-307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>
- Urrego, A. (2020). Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario. *TraHs. Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (8), 1-14. <https://doi.org/10.25965/trahs.3198>
- Valdez-Esquivel, W. E., y Pérez-Azahuanche, M. Á. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2380>
- Vargas, M. D. L., López, Á. E., y Lara, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1277. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-004)
- Vázquez, B., y Pérez, C. (2009). Nuevas identidades - otras ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV(4), 653-667. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/25472>
- Zapana, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189-194. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>