

**LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN CLAVE DECOLONIAL: UN ANÁLISIS DE SU  
IMPLEMENTACIÓN DESDE EL CASO DEL COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN  
DE GIRÓN-SANTANDER**

**YIRA ISABEL MIRANDA MONTERO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

**BUCARAMANGA**

**2016**

**LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN CLAVE DECOLONIAL: UN ANÁLISIS DE SU  
IMPLEMENTACIÓN DESDE EL CASO DEL COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN  
DE GIRÓN-SANTANDER**

**YIRA ISABEL MIRANDA MONTERO**

**Trabajo de investigación como requisito para optar por el título de  
profesional en Trabajo Social**

**Director**

**JOSÉ FABIÁN BOLÍVAR DURÁN**

**Mg. en Estudios de Paz, conflictos y desarrollo.**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

**BUCARAMANGA**

**2016**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Marta, la mujer que amo; a la que me produce tantos dilemas sobre lo que significa ser mujer en esta sociedad, en mi espacio vital, pero sigue animándome a superar mis contradicciones, desaprender de las experiencias heredadas y crear cada día a la humana que me deja tan solo ser. A Trimalcio; por ser un ejemplo de superación y de esperanza en que el cambio es posible, aprender a amar es un reto alcanzable y la sabiduría es necesaria para reconocer la diferencia. A Yuri, por ser ayuda idónea, mi compañera en lo dulce y lo amargo; la única capaz de expresar su crítica constructiva con amor. A Frank, por amar de tantas formas y colores que invitan a creer en que un mundo mejor será real. A José Bolívar, por ser un maestro de lo cotidiano, de quien aprendí a convertir lo sencillo en trascendental si le aplico un toque de pasión y juicio. A Priscyll Anctil Avoine, por incitarme a soñar y a hacer realidad esas imágenes mentales; por representar la humildad académica que creí no existía. Al Colegio Nieves Cortés Picón, por abrir sus puertas y a todas las personas que aportaron sus ideas para este trabajo. Al Grupo de Músicas y Danzas Afrocolombianas Macondo UIS, por ser el “estado de ánimo” que alimentó mi admiración por el bullerengue, las historias de mis canciones de tradición, decepciones y alegrías. A la Escuela de Trabajo Social y a las personas que hacen parte de ella, por ayudarme a replantear cada día mi ética personal para lograr una mejor ética profesional. A Yurley, Kathryn y Estefany por ser el espejo de la mujer sincrética que llevo dentro pero que intentamos hacer coherente entre café y charla. A los compañeros de colegio que se convirtieron en amigos de música, tambores y viajes, por ser el refugio cuando todo se vuelve confuso; mi casa siempre estará dispuesta para llenarse de sus cuentos, carcajadas y vida.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	13
1. RECONOCIENDO LA SITUACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ.....	15
2. CUESTIÓN DE INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO SOCIAL EN LA CÁTEDRA .....	20
3. OBJETIVOS.....	23
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	23
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
4. ANTECEDENTES.....	24
5. EXPOSICIÓN DE UNA TEORIA DE LO DIVERSO PARA LA CÁTEDRA DE PAZ.....	31
5.1. COLONIALIDAD PODER, SER, SABER Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	41
5.2. DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN, DECOLONIZAR LA PAZ .....	50
6. METODOLOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL.....	55
6.1. LA LECTURA CRÍTICA DE LA POLÍTICA SOCIAL: EL COLEGIO ES EL TERRENO.....	60
6.1.1. Ajedrez .....	70
6.2. LA CRÍTICA DECOLONIAL PROPONE .....	73
6.2.1. Desarrollo .....	76
7. APORTES FINALES .....	89
BIBLIOGRAFÍA.....	97
ANEXOS.....	105

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Reconocimientos.....	62
Cuadro 2. Sobre la Cátedra de Paz en Instituciones Educativas de Preescolar, Básica y Media.....	64
Cuadro 3. Temáticas para CEpP: Decreto 1038 de 2015.....	68

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Composición del Sistema Mundo Moderno/Colonial .....	46
Figura 2. Educación y cátedra de la paz en la estructura de la colonialidad.....	48
Figura 3. Elementos del Trabajo Social y el Pensamiento Decolonial .....	58
Figura 4. Proceso Propuesta .....	74

## LISTA DE ILUSTRACIONES

	<b>Pág.</b>
Ilustración 1. El mapa del terreno Colegio Nieves Cortés Picón.....	61
Ilustración 2. Ubicación de los lugares de residencia de estudiantes .....	79
Ilustración 3. Respuestas de la Lluvia de ideas .....	83

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Carta aval Colegio Nieves Cortés Picón.....	105

## RESUMEN

**TÍTULO: LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN CLAVE DECOLONIAL: UN ANÁLISIS DE SU IMPLEMENTACIÓN DESDE EL CASO DEL COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN DE GIRÓN-SANTANDER\*.**

**AUTORA:** Yira Isabel Miranda Montero\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Cátedra de Paz, Educación, Trabajo Social, Teoría Decolonial.

### **DESCRIPCIÓN:**

Se quiere la cátedra de paz; sin embargo, este trabajo busca analizar la forma en que esta se imparte desde la mirada de algunos presupuestos epistémicos del Trabajo Social y el pensamiento decolonial, como fundamentación de una crítica a la implementación de la cátedra de la paz en Colombia, que presenta cómo todo el sistema mundo moderno/colonial impacta la vida humana y convierte a la educación en una herramienta para su reproducción y mantenimiento.

El análisis devela que el paradigma de paz liberal que se prolifera por medio de las cátedras de paz en el mundo solo busca terminar de relacionar la vida humana con el mercado como fin último, movida bajo los principios de democracia, desarrollo sostenible entendido desde el crecimiento económico. Empero, en este trabajo se propone un giro de las formas coloniales de construir paz, para abrirse a unas formas otras de hacerlo; unas decoloniales que valoren los espacios locales como terrenos en los que ya se construye paz, en los que se tiene una forma propia de hacerlo y que debe ser escuchada y visibilizada. En este sentido el colegio se convierte en un locus en el que se puede hacer las paces desde lo propio, desde los saberes de estudiantes y comunidad educativa.

Metodológicamente, se creó un grupo de discusión comprendido como el grado 11°2 del Colegio Nieves Cortés Picón en el que se le apostó a una planificación en el escenario que permitió un ejercicio de investigación más situada. Así se logra motivar la participación por medio de la conversación y el análisis de lo encontrado se hace con la cartografía antagónica, empleando a la mudanza como estrategia, puesto que las posturas y percepciones no son estáticas, sino que van moviéndose en cuanto se encuentran afinidades, intersubjetividades que se conmovieron hasta proponer y exponer una cátedra de la paz que hablara de paz.

Se resalta el esfuerzo que desde Trabajo Social se hace para nutrir el debate de la producción de conocimiento como disciplina, sin embargo, en este trabajo se supera ese debate al entender que desde lo decolonial, ya Trabajo social produce conocimiento.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director. José Fabián Bolívar Durán.

## ABSTRACT

**TITLE: THE CHAIR OF PEACE IN DE-COLONIAL KEY: AN ANALYSIS OF IMPLEMENTATION FROM THE NIEVES CORTÉS PICÓN OF GIRÓN-SANTANDER SCHOOL CASE\*.**

**AUTHOR:** Yira Isabel Miranda Montero\*

**KEYWORDS:** Chair of peace, Education, Social Work, Decolonial theory.

### **DESCRIPTION:**

It's desired the chair of peace; however, this paper analyzes how this is imparted from the perspective of some epistemic assumptions of Social Work and decolonial thinking, as the foundation of a criticism of the chair of peace implementation in Colombia, which shows how all the modern / colonial world system impacts human life and becomes education a tool for its reproduction and maintenance.

The analysis reveals that the liberal peace paradigm that proliferates through the chairs of peace in the world only seeks to finally relate human life with the market as the ultimate goal, moved under the principles of democracy, sustainable development understood from the economic growth. However, in this paper is proposed a shift of colonial ways to build peace, to open some other ways to do it; a de-colonials to value local areas as land where already peace is being built, where exists an *own-way-of-doing* it that should be listened to and made visible. In this sense, the school becomes a *Locis* where you can make peace from the own, from the knowledge of students and educational community.

Methodologically, It was created a discussion group understood as grade 11<sup>o</sup>2 from Nieves Cortes Picón College where was gambled a planning on stage that allowed a research exercise more located. So it is achieved encourage participation through discussion and the analysis of the results is done with the antagonistic mapping, using the move as a strategy, since the positions and perceptions are not static, but they're moving as affinities are found, inter-subjectivities that were moved until propose and expose a chair of peace talking about peace.

The effort from Social Work to nurture the debate of knowledge production as a discipline is highlighted, however, the debate exposed in this work is overcome by understanding that from the de-colonial Social Work is already producing knowledge.

---

\* Degree work

\* Faculty of Human Sciences. Social Work School. Director. José Fabián Bolívar Durán.

## INTRODUCCIÓN

En Trabajo Social, encaminado con un compromiso humano no violento, se llegó a conocer como estudiante que, la falta de reconocimiento, la violencia, el silencio y la educación han sido guías de una cultura de la guerra que pretende imperar y que invisibiliza lo demás por ser “extraño” o “minoría” y por eso camina hacia la comprensión que las relaciones interculturales, es decir, las que se llevan en el diario vivir, y que permitirían ineludiblemente el reconocimiento de las identidades siempre cambiantes de las personas, las sociedades y grupos sociales en el mundo.

Para situar, en medio de esas relaciones interculturales existe una necesidad de paz. En Colombia se perciben tantas sensaciones, opiniones y expresiones frente al tema que ha hecho que muchos aspectos de la vida cotidiana se relacionen con esto. Sin embargo, dando el valor a lo cotidiano en la toma de decisiones respecto a una cuestión tan pública y a la vez personal, se debe decir que lo que motivó la realización de este trabajo fue el compromiso humano con el momento histórico que vive el país, donde cada aporte que se haga desde la academia teniendo en cuenta el contexto específico y geográfico es vital. Por lo anterior, se han venido tomando medidas como la creación de una cátedra de paz obligatoria para las instituciones educativas del país. Para el caso de este trabajo, el ejercicio investigativo que se expone en las siguientes páginas consiste en primera medida, en un análisis fundamentado desde elementos epistemológicos y metodológicos del Pensamiento Decolonial y el Trabajo Social, que se transforman en una crítica al paradigma de la paz liberal y las cátedras de paz que se han impartido en el mundo bajo este modelo.

Así, se produce el contenido de este trabajo en el que se expone el pensamiento decolonial para el análisis de la implementación de la Cátedra de la Paz como un paradigma otro desde el cual se pueden elaborar alternativas que valoren lo local y del sur, legitimando las diversas formas de conocer, hacer y ser dentro de las relaciones interculturales que mantienen la vida humana. A su vez, se presentan los lineamientos de implementación de la Cátedra de educación para la paz desde los

cuales es pertinente realizar una lectura situada en el Colegio Nieves Cortés Picón como el escenario en el que ésta se aplica. Por último, se entrega una propuesta para la implementación de la Cátedra de la Paz en la institución educativa a partir del trabajo realizado en el grupo de discusión 11°2, quien a través de la conversación y con el acompañamiento de la investigadora proponen una forma propia de hacer una cátedra de la paz que permita precisamente hablar de paz.

Por último, se presentan los aportes finales del proceso que van guiadas a dar una pauta desde lo encontrado para la mejora en la construcción epistemológica y metodológica de un Trabajo Social.

## 1. RECONOCIENDO LA SITUACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ

En las orientaciones de la Cátedra Educación para la Paz (CEpP), impartidas desde la dirección del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, con respaldo del Ministerio de Educación Nacional, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia (los expertos); explican las concepciones de una educación para la paz que debe alcanzar competencias de tipo:

- Específico: convivencia pacífica
  - Prevención de la agresión, de la violencia, conflictos, acoso escolar
- Intermedio: formación ciudadana
  - Convivencia pacífica, participación democrática, pluralidad, identidad y valoración de diferencias
- Muy amplio: educación de calidad
  - Accesible a todos
  - Disminuya inequidades y exclusiones<sup>1</sup>

Lo anterior denota lo que se pretende lograr con la implementación de la CEpP, determinando su alcance intermedio en formación ciudadana; pretende a su vez una educación de calidad, universal, que disminuya inequidades y exclusiones. Lo último, busca fortalecer al pensamiento neoliberal, comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, que ha llevado a una naturalización de las relaciones sociales basadas en el pensamiento científico moderno, desconociendo

---

<sup>1</sup> CHAUX. Enrique. Orientaciones para cátedra educación para la paz. (Diapositivas), 2015, 23 diapositivas, color.

las posibles alternativas al orden social establecido que ya es inequitativo y segregador<sup>2</sup>. El pensamiento neoliberal resulta ser, una ideología dogmática y legitimadora. El mercado es su primera y única institución necesaria para la existencia de sociedades capitalistas. Su metodología no permite divergencias y tolerancias hacia otras perspectivas. Sólo existen amigos y enemigos, el mercado o las economías planificadas, el capitalismo o el socialismo, la libertad y el orden espontáneo o el caos<sup>3</sup>. Plantea que la educación puede resolver todo, por ejemplo, la idea de que el subdesarrollo en América Latina existe porque no ha tenido una educación de calidad<sup>4</sup>, es una afirmación de tal discurso que reduce la realidad en sus dicotomías.

Siguiendo a Arancibia, el pensamiento neoliberal es totalitario porque pretende que todo puede ser articulado al mercado y que este tiene la capacidad de definir lo que las personas deben hacer. Es un pensamiento que se presume único, no hay otro válido en demás formas de vivir<sup>5</sup> y que se legitima por medio de la educación. En consecuencia, permea las concepciones y alcances de la CEpP en el Decreto 1038/2015<sup>6</sup> donde se reglamenta la Cátedra y se presenta lo establecido por la Ley 1732/2014<sup>7</sup> –artículo 1, párrafo 2- como objetivos fundamentales, contribuir al aprendizaje, la reflexión y diálogo sobre las temáticas:

- a) Cultura de paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

---

<sup>2</sup> LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

<sup>3</sup> DUSSEL, Enrique. El discurso teórico del pensamiento neoliberal: evolución cultural, libertad individual y mercado”. En Pasos 71, Costa Rica, pp. 11-15 en LANDER, Edgardo.

<sup>4</sup> ARANCIBIA, Juan. Falacias educativas neoliberales y la urgencia de una propuesta crítica. Revista Educación y Cultura, CEID-FECODE. 2014, No. 101, p, 13-17.

<sup>5</sup> *Ibíd.* p, 15.

<sup>6</sup> COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional. Decreto 1038 de 25 mayo de 2015.

<sup>7</sup> COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional. Ley 1732 de 2014.

- b) Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
- c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993<sup>8</sup>.

Estas temáticas son contenido obligatorio en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media del país con una fundamentación de la educación que sigue los lineamientos del discurso neoliberal del que se critica su pertinencia. No obstante, deviene de las intencionalidades de los gobiernos con un pensamiento neoliberal en construcción de paz, que entiende a esta como una empresa más que se elabora con confianza plena en principios clásicos liberales y los de su movimiento de reestructuración neoliberal: democracia, economía de mercado, derechos humanos, bienestar, entendidos a la manera occidental, como forma de transformación de conflictos y de consolidación de la paz frágil por medio de diferentes mecanismos<sup>9</sup>. En efecto, la situación de la CEpP surge desde su propio paradigma ¿cómo se entiende la paz para ser impartida en clases? hasta, ¿qué se pretende hacer, con quiénes y para qué ese conocimiento? Cuestionamientos que relacionan a la investigadora con la situación.

Por consiguiente, se entiende que es propicia la adecuación de espacios, dinámicas, actores y formas otras para trabajar sobre las concepciones de paz que se han adquirido durante la sumatoria de procesos de socialización y de modernización, que preocupan y ocupan a la ciencia y a la educación como uno de

---

<sup>8</sup> Ibíd; p. 2.

<sup>9</sup> GRASA, Rafael. & MATEOS. Oscar. Prólogo. En, la paz en las Relaciones Internacionales. Richmond, O. (s.d), 2008, p, 11-17. [En línea] [http://www.ed-bellaterra.com/uploads/pdfs/LA%20PAZ%20EN%20LAS%20RELACIONES%20INTERNACIONAL ES.pdf](http://www.ed-bellaterra.com/uploads/pdfs/LA%20PAZ%20EN%20LAS%20RELACIONES%20INTERNACIONAL%20ES.pdf)

los mejores medios para reproducir el pensamiento neoliberal, que permea la concepción de paz que se pretende impartir en la escuela.

De esta manera, se provoca, lo que los estudios decoloniales llamarían: colonialidad del ser, el saber y el poder desde las formas de impartir la paz en el mundo por medio de un modelo universal, neo-colonial de estadoconstructor de la paz liberal. Es un modelo que se reproduce en el mundo como aquel en el que la paz sostenible en las situaciones de post-conflicto se basa en la construcción de mecanismos estatales a través de la promoción de buena gobernabilidad, mercados libres, instituciones que cumplan las leyes y los derechos humanos<sup>10</sup>, que se evidencia en la iniciativa Manos a la paz del Ministerio del posconflicto y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia donde los proyectos buscan aportar a la construcción de condiciones de paz en los territorios desde la superación de pobreza y desarrollo económico, el desarrollo sostenible y medio ambiente, la gobernabilidad local, la convivencia y reconciliación<sup>11</sup>. Su cuestión neo-colonial se relaciona con la idea de que los educados en el norte, expertos “demócratas” se desplegarán para educar a la gente local acerca de los valores que deben adoptar y agradecer<sup>12</sup>. Así, se llega a la hipótesis de que la CEpP en Colombia está guiada por el modelo de paz liberal que reproduce la colonialidad del saber, poder y ser.

Ahora, este modelo que se preocupa por mantener una paz sostenible con crecimiento económico, concuerda con los objetivos del Decreto 1038 de 2015; sincronizaciones con un pensamiento colonizador y homogeneizador de las formas de hacer la paz, que generan cuestiones como, ¿Para qué implementar un modelo de paz liberal en contexto colombiano? ¿Cuáles son las alternativas a este modelo?

---

<sup>10</sup> RICHMOND, O. La transformación de la paz. London, Palgrave, Macmillan. Citado en Estévez, Jorge. Paz Liberal e “InternationalStatebuilding”, crítica y surgimiento de un nuevo paradigma. 2007. Relaciones Internacionales, núm. 19, febrero de 2012.

<sup>11</sup> COLOMBIA. ¡Manos a la paz! Primera convocatoria nacional, semestre I 2016. [en línea] [http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/ourwork/democraticgovernance/projects\\_and\\_initiatives/manos-a-la-paz.html](http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/ourwork/democraticgovernance/projects_and_initiatives/manos-a-la-paz.html)

<sup>12</sup> FONTAN, Victoria. Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz. Perspectivas Internacionales, Cali, Colombia, 2012, Vol 8 No. 1, p. 51, ISSN 1900-4257. [En línea] <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/viewFile/839/1364>

¿Cómo quieren hacer las paces las y los profesores y estudiantes de las instituciones educativas? ¿Cómo se entiende y se hacen las paces en los espacios donde se encuentra la escuela? ¿Cómo desaprender las maneras que produjeron violencia para aprender a hacer las paces como nuevo paradigma? ¿Cómo se pueden aplicar las formas locales de procesos de enseñanza-aprendizaje de paz en una Cátedra? No obstante, la pregunta que atañe a este trabajo es: ¿Cómo analizar la implementación de la cátedra de la paz en Colombia desde elementos propios de la profesión de Trabajo Social y el pensamiento decolonial para proponer otras formas de crearla?

## 2. CUESTIÓN DE INTENCIONALIDAD DEL TRABAJO SOCIAL EN LA CÁTEDRA

El Trabajo Social ha tenido una constante influencia y aportes de las ciencias de la educación, por eso, uno de los roles que puede llegar a ejercer un profesional en Trabajo Social ha sido el de educador social. En efecto, haciendo parte de un contexto como el colombiano y en medio de un momento crucial para volver a hacer, conformar, reconciliar un tejido social que ha sido deshilvanado, deteriorado en sus vínculos por la misma degradación de un conflicto que ha vulnerado la calidad humana y su naturaleza; se hace necesario el esfuerzo del mismo Trabajador Social por definir su intencionalidad, qué hacer y ética profesional que devenga más de su compromiso como ser en un contexto específico y no de un modelo homogeneizador de una educación para la paz, siendo el tema que atañe este trabajo.

La situación en mención, permite que el hilo conductor sea el pensamiento decolonial, que busca analizar la implementación de una cátedra de paz para proponer alternativas. Puesto que, lo que ya preocupa en este ejercicio es que otras y otros estudiosos han encontrado que en las escuelas hay más ‘cabezas’ que corazón, mucha ‘más mente’ que cuerpo, o más bien ninguna de las dos; mucha más ‘ciencia’ que arte, mucho más ‘trabajo’ que ‘vida’, muchos más ‘ejercicios’ que ‘experiencias’; mucha más pesadumbre y aburrimiento que alegría y entusiasmo”<sup>13</sup>. Por lo anterior, se percibe de vital importancia realizar los cambios de paradigmas necesarios para la investigación y la acción en el terreno; cuestión que en sí misma se convierte en la justificación del proceso que se llevó a cabo.

---

<sup>13</sup> TORO, José María. Educar con “co-razón”, Bilbao: Desclée De Brouwer, 2005, p, 21. Citado en FERNÁNDEZ, Alfonso; & LÓPEZ, María. Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Revista Convergencia. ISSN 1405-1435, UAEM, n° 64, 2014, p, 125.

Siguiendo tales afirmaciones, parece necesaria una reelaboración de la noción de educación que vaya más allá de la acción de construcción personal centrada en lo cognitivo y orientada a la incorporación al mundo económico-laboral, a la reproducción sociocultural, en cuanto medio para alcanzar éxito social. Ya que, se ha reducido el aprendizaje a poco más que aprendizaje cognitivo desconectado entre sí y de sus contextos, y esto es un olvido dramático con consecuencias nefastas<sup>14</sup>. Todo lo que no sea un aprendizaje lo más integral posible, potenciando habilidades para relacionarse, entendiendo y transformando los conflictos inherentes a la vida misma, no está aportando en el proceso enseñanza-desaprendizaje-aprendizaje de las personas y todo lo que conlleva, sino que incentiva el desencanto y las conductas violentas cada vez más visibles dentro y fuera de la institución educativa, presente cada vez en más países, en más localidades.

De ahí que, tender hacia una educación más integral y descolonizadora sea tan importante para esta perspectiva que se defiende en el campo de la educación para la paz, puesto que, potencia su capacidad de generar paz, no violencia e incluso cultura de participación política como se entiende y se ha hecho en las comunidades, localidades o contextos de la escuela en vez de reproducir modelos de paz que homogenizan y direccionan todos los aspectos de la vida al mundo económico-laboral; con un acompañamiento que reconoce su propio privilegio, ya que desde la perspectiva descolonial de la universidad, occidental u occidentalizada, esta es el lugar de enunciación del privilegio. Dicho poder permite situarse en una posición de poder irrefutable y que solo asumiéndola es posible conseguir cuestionarla (\*).

---

<sup>14</sup> FERNÁNDEZ, Alfonso y CARMONA, Gabriel. Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. Revista Teoría de la Educación, núm. 2, vol. 21, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Citado en FERNÁNDEZ, Alfonso; & LÓPEZ, María. Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Revista Convergencia. ISSN 1405-1435, UAEM, n° 64, 2014, pp, 117-142.

(\*) Este, ¿desde dónde se habla? O reconocimiento de lugar de privilegio se explica en palabras de Julia Suárez-Krabbe, al decir que “cuando habla de élites transnacionales quiero poner en relieve que como grupo, del cual hace parte activa la academia, nosotros tenemos ese poder. Y más allá de eso, si continuamos denegando esta posición de poder, no vamos a llegar al punto en el que

Adviértase que, a pesar de todo aún existen iniciativas, voluntad, creatividad y también un poco de resistencia en los espacios en los que la violencia no impactó de manera directa, para hacer educación para la paz; no obstante, es necesario aprovechar la actual coyuntura y las herramientas que se han dado a nivel nacional para aportar como profesional, ciudadano o ciudadana e instituciones para proponer otros paradigmas, enfoques, y acciones que hagan posible hacer las paces en la multiplicidad de comunidades y localidades que conforman el contexto con el que la escuela debería interactuar para garantizar el cumplimiento de los objetivos de una educación para la paz que materialice más la creación que la replicación de un modelo de paz sin significado para la realidad colombiana.

---

podemos trabajar en contra de la lógica que nos sostiene en él. Es decir, que no vamos a poder reconocer las formas en las cuales trabajamos en complicidad con las estructuras que intentamos criticar” en SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14, 2011, pgs, 183-204. Consultado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/08suarez.pdf>

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Analizar la implementación de la cátedra de la paz en Colombia desde elementos propios de la profesión de Trabajo Social y el pensamiento decolonial, a través del caso del Colegio Nieves Cortés Picón para proponer la apertura a otras formas de crearla.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Exponer el pensamiento decolonial para el análisis de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia.
- Conocer los lineamientos de implementación de la Cátedra de educación para la paz en Colombia.
- Generar una propuesta para la implementación de la Cátedra de la Paz en la institución educativa a partir del Trabajo Social con Grupos.

#### 4. ANTECEDENTES

Desde 1945 se legitimó la necesidad internacional de alcanzar la paz para las futuras generaciones, por eso en San Francisco, EEUU en el mes de junio, se crea la Organización de las Naciones Unidas, cuya Carta inicia expresando: "Nosotros, los pueblos, hemos resuelto evitar a las generaciones futuras el horror de la guerra"<sup>15</sup>. Un objetivo complejo que necesitaría de esfuerzo y mucha buena voluntad por parte de los pueblos que decidieron comprometerse. De igual modo, en Londres, en el mes de noviembre del mismo año, se funda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la UNESCO; afirmando lo siguiente: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz". Por lo que se entiende que la paz que pudiera alcanzarse debía basarse en los "principios democráticos" de justicia, libertad, igualdad y solidaridad. Además, mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, los ciudadanos aprenderán a participar y a expresarse libremente, a ser tenidos en cuenta, dado que en esto consiste la democracia genuina<sup>16</sup>.

En otras palabras, lo que se hizo desde ese momento, fue crear un modelo de paz, cultura de paz, rol de los estados, con herramientas para su reproducción en aquellos lugares que necesitaran no solo una guía para alcanzar estos objetivos sino también intervención internacional avalada por las mismas Naciones Unidas. Ciertamente, debe aclararse que estos objetivos se alcanzarían con diferentes

---

<sup>15</sup> MAYOR, Federico. Naciones Unidas: ¿una reforma imposible? En Revista Tiempo de Paz, otoño 2005, n° 78 p, 5-9 [En línea] Directory of Open Access Journals, EBSCOhost (accessed December 5, 2015).

<sup>16</sup> *Ibíd*; s.p.

formas de intervención, una de ellas y la más sutil y precisa es para este caso, la educación, como bien lo menciona la carta constituyente de la UNESCO.

De igual forma, se encuentra a la declaración y programa de acción sobre una cultura de paz elaborados en el año 1999, en donde la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama este documento “con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio”<sup>17</sup> palabras que forma parte de la fundamentación de la cátedra de Educación para la paz en Colombia, dado que, también retoma sus conceptos y objetivos para la educación que, al mismo tiempo concuerda con el programa de acción sobre una cultura de paz en el tema de la consolidación de las medidas que adopten todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional.

Revisando brevemente, tal programa presenta en la temática mencionada a un apartado específico que expresa como medidas para promover una cultura de paz por medio de la educación: “revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico y promover una cultura de paz”<sup>18</sup>; haciendo de la educación un mero instrumento para seguir un modelo que provocaría en sí mismo, promover desde las niñas y niños los valores de la paz. Es necesario enfatizar que los logros de esta política educativa internacional siguen siendo importantes para este trabajo. No obstante, lo que se cuestiona es la reafirmación de un modelo, educación, cultura y acciones homogeneizadoras de paz, siendo tan diversos los contextos en los que se implementan.

De este modo y recordando lo que ha sido el inicio de una preocupación de las naciones por la construcción de una paz permanente, sostenible o duradera, en

---

<sup>17</sup> ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz, 1999. Revista Tiempo de Paz, invierno 2010, n° 99, p, 111-116.

<sup>18</sup> *Ibíd*; p, 113.

donde se ha empleado a la educación como el mejor medio para alcanzarla; se introduce en relación de los estudios que se han hecho en este campo de análisis donde se muestra cómo han avanzado las investigaciones sobre la paz, la educación y la sociedad. Cabe resaltar que, este trabajo pretende proponer un enfoque diferente para la fundamentación de una cátedra de la paz que pueda hacerse desde las localidades, desde los espacios en los que seres humanos de todos los bandos, ideologías, partidos políticos, status sociales, orientación sexual, etnia y demás características de diferencia han vivido la violencia y se proponen justo ahora empezar un proceso en el que la paz o las paces como cada ser la conciba, sea el medio y el fin.

En consecuencia, la educación no puede estar alejada de la realidad, encerrada en la arquitectura de los planteles educativos, sin conocimiento o saberes que puedan crearse, compartirse, aplicarse o criticarse porque no tienen legitimidad frente a criterios objetivos, neutrales y generalizadores de lo que debe desaprenderse, aprenderse o recordarse en la escuela. Al igual que lo menciona Hargreaves, un parámetro vinculado con el anterior es la ampliación, es decir, la necesidad de abrir las escuelas a la comunidad, trayendo también ésta a la escuela para trabajar conjuntamente, si se pretende lograr mejoras significativas. Las escuelas no pueden seguir siendo centros aislados, con escasas interrelaciones dentro de sus comunidades<sup>19</sup>.

Ahora bien, con estas mismas preocupaciones y cuestionamientos se encuentra el artículo titulado “El desafío de la paz como *quehacer* humano: retos [antropológicos, sociales, políticos] de culturas y pueblos. Derechos humanos, cultura (s) de paz”<sup>20</sup>; mostrando un trabajo de análisis en dos partes que puntualiza y da crédito a las

---

<sup>19</sup> HARGREAVES, Andy. Enseñar en la sociedad del conocimiento. Capítulo 1. Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad. Ed. Octaedro, España 2003, p.p. 19-42. [En línea] <http://stellae.usc.es/red/file/download/122129>

<sup>20</sup> MASSÓ Guijarro, Ester. El desafío de la paz como quehacer humano: Retos [antropológicos, sociales, políticos] de culturas y pueblos. Derechos humanos, cultura (s) de paz (Primera Parte) Límite, vol. 2, núm. 16, 2007, pp. 25-45 Universidad de Tarapacá Arica, Chile. [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601602.pdf>

alternativas que las culturas de paz ofrecen, más allá de la retórica de los derechos humanos a los que se les entiende como un discurso de la tradición occidental que ha invisibilizado las otras formas de entender el mundo; dejan de lado los retos antropológicos, sociales y políticos que existen hoy en el complejo contexto de interacción que es la globalización. Así, los desafíos de la convivencia entre pueblos deben ser abordados y comprendidos, precisamente, desde las riquezas en cultura de paz que esos mismos pueblos pueden ofrecer. Dicho de otro modo, se busca un entendimiento y una práctica de los derechos humanos relacionada con el contexto (espacio, tiempo), con la pluralidad (diferencia, cuerpo) y con la narración (lo histórico), que alejen la praxis del purismo y del absolutismo que predominan bajo los presupuestos de la racionalidad liberal dominante<sup>21</sup>.

En vista de lo anterior, se entiende que los derechos humanos, entre ellos la paz son un reto educativo, dado que debe singularizarse o más bien localizarse, entenderse según los orígenes de la violencia, sus estudios, sus transiciones, nuevas concepciones y saberes tanto de la guerra como de la paz en los lugares en los que sucedieron o suceden. De hecho, se enfatiza en que debe cambiarse, dispensarse lo que ha sido este ideal para empezar a hacer uno que no parta desde el sentido negativo de la paz; sino que con el aporte de todos los actores sociales sea posible identificar saberes y conocimientos acerca de lo que es o ha sido la paz; puesto que, esta sería la forma más pertinente de crear procesos de enseñanza-aprendizaje propios, interesantes, críticos en y para la educación.

Por su parte, se encuentra el artículo de investigación “Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico”<sup>22</sup>, en el que por medio de una revisión de las publicaciones en el ámbito de la paz se evidencia una descompensación conceptual y epistemológica que prima la presencia de la violencia sobre la paz. Este artículo profundiza en las consecuencias de este hecho en el área de la

---

<sup>21</sup> HERRERA Flores, J. El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée, 2000. Citado en Massó Guijarro, Ester... op cit, p, 33.

<sup>22</sup> FERNANDEZ, Alfonso; & LÓPEZ, María del Carmen. Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Convergencia, revista de Ciencias Sociales.

educación para la paz y propone un nuevo enfoque epistemológico en el marco del pensamiento sistémico-complejo, con importantes consecuencias metodológicas en la práctica de la acción educativa. Desde esta epistemología se reconstruye el sentido de la educación en general, de la educación en valores, y de su impacto en el desarrollo de buenas prácticas en el currículum y en la cultura escolar. Este trabajo, deconstructivo-reconstructivo, es el eje fundamental de un auténtico compromiso con los valores de paz y el desarrollo de una verdadera educación *en* la paz.

La tesis doctoral de Irene Comins<sup>23</sup>, titulada “La ética del cuidado como educación para la paz”, constituye un antecedente de importancia porque se convierte en la investigación que propone una forma de hacer la educación para la paz, ya que, reconoce el valor de los sentimientos y las emociones en un marco educativo que reconstruya habilidades para el cuidado y la preocupación por el otro como prácticas sociales que regulen pacíficamente los conflictos y que aporten desde la transnacionalidad y la multiculturalidad a la construcción de culturas para las paces.

Asimismo, cuestiona la pretensión de universalidad de la ciencia moderna, puesto que su carácter objetivo y neutral crea más exclusiones. Por ello, se propone a la intersubjetividad ya que la ciencia debe estar abierta a aportes de otras culturas, de géneros y diferentes visiones de mundo. Permitiendo además una postura desde determinados valores para el estudio de la realidad. De esta manera, se concreta entonces un antecedente que tiene como base al pensamiento decolonial gracias a que permite la reflexión epistemológica-discursiva en colaboración con los estudios para la paz como paradigma otro que entiende la paz como un proceso de empoderamiento, recuperación o reconstrucción de nuestras capacidades para hacer las paces. Dado lo anterior, se explica que los referentes metodológicos

---

<sup>23</sup> COMINS, Irene, La ética del cuidado como educación para la paz. Tesis doctoral de la Universidad de Jaume I, 2003. [En línea] <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/29593/comins.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

pertinentes son los que consideran a la educación como el mejor medio para dicho proceso de reconstrucción que devela las posibilidades humanas para la paz.

La educación para la paz como proceso también tiene como componente fundamental una perspectiva ética. Desde esta investigación se insiste en la transversalidad de la ética del cuidado, como aporte de los estudios feministas que da un criterio para cuestionar al sistema evaluativo de la educación tradicional por inculcar valores como la competencia que termina ejerciendo violencia estructural y llevando a la no motivación del aprendizaje y olvida a los dilemas como método de desarrollo de la moral, por ello se da importancia de una co-educación vivencial basada en el valor de lo multifactorial, holístico, la empatía y la participación política que se alcanzaría si los procesos de enseñanza-aprendizaje, formales e informales estuvieran mediados por el cuidado y la preocupación por los demás para que así una educación emocional con una comprensión y valoración de la diversidad cultural permita fortalecer las formas de hacer las paces.

En efecto, existen muchos esfuerzos por aportar en la construcción de una cátedra de paz en Colombia. Empero, se sigue queriendo que la educación resuelva todos estos problemas tan arraigados históricamente en este país. Dentro de estos esfuerzos se encuentra el artículo titulado “Saberes de educadores para pensar la educación para la paz en tiempo de postconflicto”<sup>24</sup> en el que se presentan algunas reflexiones sobre los aspectos que se pueden tener en cuenta para la implementación de la cátedra en las instituciones educativas de básica y media, a partir de voces y experiencias de educadores e investigadores de este campo temático en Colombia durante los últimos años.

En primer lugar, recogen las reflexiones sobre los fines de la educación para la paz en el contexto actual colombiano. Aquí, los entrevistados afirman que esta educación debe llevar a que los niños le digan adiós a la guerra; sensibilizar a los niños con la paz y enseñar a afrontar democráticamente los conflictos; mejorar las

---

<sup>24</sup> AMOROCHO, Edward, et al. Saberes de educadores para pensar la educación para la paz en tiempos de postconflicto. Revista Educación y Cultura, FECODE-CEID, 2015, n°109, pp. 15-22.

relaciones hacia una convivencia pacífica ciudadana; que profundice en las causas del conflicto y la violencia y genere sentido de corresponsabilidad; que permita desaprender la cultura de la violencia y generar confianza y cooperación; y por último, que contribuya a construir una vida digna y una vida buena con justicia, derechos y memoria. En vista de esa información, se entiende que los objetivos están delineados por las herramientas democracia, ciudadanía, gobernabilidad, cooperación y estado constructor tal como se denominan en la paz liberal colonizadora.

Es así como estos documentos, investigaciones y artículos de reflexión permiten hacer una revisión a cerca de lo que ha sucedido y sucede con la educación para la paz desde que se ha hecho precisamente, de la educación, un instrumento para la reproducción de un modelo de paz creado en el norte para ser implementado en el sur (\*\*)

---

(\*\*) Enfatizando que, no se usa la expresión “norte” y “sur” como referencias geográficas directas, sino como metáforas geo y corropolíticas. En otras palabras, no se centra en la localización física de los académicos, países, investigadores, profesores etc, sino en su localización epistémica, como se explica a continuación en el marco teórico. En Maldonado-Torres, Nelson. 2004. La topología del Ser y la geopolítica del conocimiento: Modernidad, Imperio, colonialidad. Disponible en [www.afyl.org](http://www.afyl.org) & Mignolo, Walter. Geopolítica del Conocimiento y la diferencia colonial. El Trimestral Atlántico Sur. 101(1), 2002, p, 57-96.

## 5. EXPOSICIÓN DE UNA TEORÍA DE LO DIVERSO PARA LA CÁTEDRA DE PAZ

La decolonialidad o pensamiento decolonial hace parte de toda la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica, del presente trabajo. Es un giro en la manera de acercarse a conocer, entender el mundo e investigar. El pensamiento decolonial, conocido como proyecto de la modernidad/colonialidad o como teoría postoccidental, constituye una expresión crítica contemporánea relacionado con las tradiciones de las ciencias sociales y humanidades de América Latina y el Caribe.

En esta medida, para Walter Mignolo, la crítica al colonialismo ha encontrado tres formas de articulación, procedentes de tres loci diferenciales: la crítica posmoderna, que expresa la crisis del proyecto moderno en el corazón de Europa y de los Estados Unidos; la crítica poscolonial, que corresponde a la experiencia de las ex-colonias que lograron su independencia después de la Segunda Guerra Mundial, como la India y el Medio Oriente, y finalmente, la crítica postoccidental, cuyo lugar es América Latina y sus antecedentes se remontan a las primeras décadas del siglo XX<sup>25</sup>. Este último es el loci o lugar desde el cual se lee, reflexiona y escribe la crítica a la cátedra de paz que tanto interpela a la investigación. Situada por obligación de contexto y una coyuntura generadora de una dinámica nacional tan intensa, de trascendencia innegable a niveles locales: la escuela.

Cabe aclarar algunos referentes conceptuales existentes como lo son, la colonialidad y la decolonialidad. Por una parte, la colonialidad es un fenómeno histórico complejo que crea la diferencia colonial desde el proceso de colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas, España y Portugal, en tiempos anteriormente mencionados; hasta el presente. Se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales,

---

<sup>25</sup> BIDASECA. Karina, *Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América Latina*, SB Educación, 2010, p. 116.

sociales, culturales, políticas y epistémicas que posibilitan la invención y reproducción de relaciones de dominación, explotación y subalternización. Es decir, permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades y sujetos<sup>26</sup>. A pesar que, las sociedades en la actualidad consideran que estos procesos coloniales se dieron hace muchos años, y que quedaron abolidos como forma de relacionarse entre sí; la colonialidad resulta siendo ese proceso ahora inherente del actuar humano, que sigue permitiendo sesgos y discriminaciones por concepciones bien aprehendidas en las socializaciones humanas. Situaciones que se dan por la trascendencia de elementos como la raza, el sexo-género y la clase en las interacciones que se mantenían desde tiempos de la colonia. Siendo estas mismas, las que moldean la dinámica de la escuela, ahora obligada a educar para la paz.

Por su parte, la decolonialidad es “un proyecto otro de existencia, conocimiento y poder, que no se construye exclusivamente en oposición al sistema moderno/colonial sino que requiere la reconstrucción del poder, saber y ser, en individuos y sociedades que han vivido la experiencia de la colonialidad”<sup>27</sup>. Más aún, el sentido de este proyecto es realizar un análisis y una crítica concisa, histórica y situada de ese sistema en el que se entiende a la modernidad como un hito de la humanidad que produjo solo un cambio en las formas de dominación, tal vez, unas formas más diplomáticas y tecnológicas pero con el mismo sentido de explotación. Con exactitud, al identificar en el reconocimiento de la situación, que la Cátedra de Educación para la paz en Colombia está siguiendo lineamientos de un modelo neoliberal, más relacionado con mantener las diferentes formas de dominación, da la oportunidad de replantear algunas estructuras, labor que en su sencillez ya representa un ejercicio decolonial.

---

<sup>26</sup> RESTREPO. Eduardo, & ROJAS. Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p, 24

<sup>27</sup> *Ibíd*; p. 175.

Ahora bien, enmarcada en la mirada producida a partir del programa modernidad/colonialidad, creado para reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen a la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada<sup>28</sup>; se parte del concepto complejo de colonialidad del poder, propuesto por Aníbal Quijano; que pone en evidencia todo el sistema propio del pensamiento occidental compuesto por elementos como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento, para intervenir en la geo-política mundial; que aplicado en la modernidad, permean los diferentes ámbitos de la vida humana, por no decir todos, ocultando e invisibilizando al otro u otra diferente. Así, se niega sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento<sup>29</sup>.

Asimismo, conforman este conjunto explicativo, los conceptos de colonialidad del ser y del saber; el primero, entendido como la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, o en palabras de Walter Mignolo, en “generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres”; y el segundo, como el establecimiento del “eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento”<sup>30</sup>. Lo anterior, expone de alguna manera, cómo las formas diversas de conocer y de ser han sido disminuidas en un proceso de “folclorización”, en otras palabras, de quitar la legitimidad que también pudieron o pueden producir.

Lo anterior, puede entenderse a partir de la afirmación de que una de las caras de la formación de la colonialidad del poder es el epistemicidio, que según de Sousa

---

<sup>28</sup> CASTRO, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pags. 9-21.

<sup>29</sup> DÍAZ, Cristhian. *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Tabula Rasa. 2010, No.13: p. 220. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>

<sup>30</sup> WALSH, Catherine. *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. *Nómadas*. 2007, 26, p, 105. Recuperado [http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_8\\_son\\_posibles\\_catherine.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_8_son_posibles_catherine.pdf)

Santos, “existe bajo esta forma cuya versión más violenta fue la conversión forzada y la supresión de los conocimientos no occidentales llevada a cabo por el colonialismo y que continúa hoy bajo formas no siempre tan sutiles”<sup>31</sup>. Es el momento en que el conocimiento, según la filosofía moderna occidental, se “descorporiza” y “deslocaliza”. No se entiende a la realidad desde sus ubicaciones o locis corpo-geopolíticas. Cuestión que empieza a ser uno de los elementos para entender la forma en que se pretende producir conocimiento, para enseñarlo-aprenderlo; ese tipo de conocimiento que pierde sentido cuando se inhibe subjetividad y posición en terreno donde realmente cobra vida. Sin embargo, lo que sigue teniendo legitimidad en la academia y la educación es esa forma de colonialidad del saber.

De manera que, se entiende que en el sistema mundo modernidad/colonialidad, las profesiones y la educación para la paz como elemento de los diferentes ámbitos de la vida humana, estarían inscritas en la estructura triangular que explica la realidad a partir de la colonialidad de ser, poder y saber. En otras palabras, existe un privilegio teleológico sustentado por la figura del experto, un privilegio epistémico sustentado por el racismo epistémico y un privilegio ontológico desde donde se decide qué existe y qué no existe<sup>32</sup>. No obstante, una vía posible para generar cambios devienen de los estudios de paz y las culturas de paz, otras, diversas, en y para la educación, el Trabajo Social y la ciencia que realiza ejercicios descolonizadores. Por lo tanto, este trabajo entiende las cuestiones de la implementación de la CEpP en Colombia dándole un giro a las homogeneizadoras formas epistemológicas, para hacerlo desde una teoría en clave decolonial.

---

<sup>31</sup> DE SOUSA, Boaventura. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*, CLACSO y Prometeo Libros, Buenos Aires, p. 68. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/perspectivas/boaventura.pdf>

<sup>32</sup> FERNANDEZ. Esther, La descolonización de nuestros gestos en el trabajo etnográfico. Otros Logos, Revista de Estudios Críticos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue, 2015, N° 6, p. 58. [En línea] <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0006/05%20Fernandez%20Moya%2022.pdf>

Ciertamente, una teoría de lo diverso para entender de otras formas una cátedra de paz, implica un compromiso ético de quien se esfuerce cada día por decolonizar su propio ser; asunto que, también es contemplado y expuesto por la teoría decolonial a partir de sus diferentes colectivos de argumentación. Al igual que, se evidencian en algunos presupuestos del Trabajo Social como profesión que en momentos ha practicado la indisciplina. Lo que interesa ahora es definir la relación entre la teoría decolonial y el Trabajo Social, quizás como ente crítico y profesión que intenta ser disciplina, criticada. No obstante, en su afán por construir un criterio de cientificidad, el Trabajo Social paradójicamente, se ha alejado de esa línea del método científico y la ciencia moderna para fortalecer en sí mismo, a un Trabajo Social con una influencia crítica y hasta libertaria; siendo estas últimas las líneas o ejes que lo relacionarán con una episteme y paradigma otro, el pensamiento decolonial. Exponer esta relación, de alguna manera fortalece el referente teórico, puesto que, permite que el Trabajo Social también produzca conocimiento, uno diferente e igual de válido y legítimo.

Ineludiblemente, esta teoría pretende comprometer, aparte de, explicar un hecho social. Conmueve, de manera que, requiere arriesgarse asumiendo una posición ético-política, así como lo expresa Marisol Patiño,

Optar por la forma de pensar, conocer, sentir y actuar decolonial implica interpelar las formas cómo ha disciplinado la ciencia moderna hasta las maneras de escribir y de comunicar pensamiento. Asimismo, el Trabajo Social debe estudiar e interpelar los discursos pero también las prácticas cotidianas que contribuyen en la construcción de estereotipos, estigmatizaciones y maneras de relacionarnos con “lo otro” diverso, basadas en principios y jerarquizaciones de superioridad/inferioridad, comprendidas en el pensamiento decolonial. Estas maneras de relacionarse y prácticas que se producen y reproducen en los escenarios cotidianos están dificultando el establecimiento de relaciones interculturales<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> PATIÑO, Marisol. La decolonialidad, el buen vivir y el respeto a la diversidad en la construcción de conocimiento, formación e investigación en Trabajo Social, capítulo III, colonialidad, diversidad y saberes, p. 205-220, En Diversidades y decolinialidad del saber en las ciencias Sociales y el Trabajo

Lo humano, merece una gran reflexión porque quizá es de los planos más abstractos y colonizados del Trabajo Social. Su obviedad como prospecto de especie humana, no nos ha permitido cuestionar las contribuciones, de buena fe, a la deshumanización de gran cantidad de seres que son afectados por las intervenciones planeadas de manera exógena. Quizá lo más interesante, sería indagar por esos diferentes caminos de seres humanos y los ejercicios de poder que operan en su constitución. Es claro que con el capitalismo y el desarrollo se operan unas nociones de humano que se objetivan en sus realizaciones. También que, en un mundo de desigualdad en el acceso, los rostros humanos son las caras de los excluidos. Sin embargo, más allá de las condiciones del vivir humano, tendría que explorarse por las vías de humanización que están presentes históricamente y han sido invisibilizadas con la modernidad<sup>34</sup>. Si bien, Trabajo Social tiene una gran capacidad para ajustarse a las tendencias sociales, sería conveniente identificar la presión que ejerce la política pública estatal en la comprensión de lo social como sucede con la ley 1732/2014 y el decreto 1038/2015. Más allá de lo legal y su universalismo, están las tendencias del capitalismo asimilado por el Estado, que permite relacionar la comprensión de estas autoras con la línea de Richmond y su análisis de paz liberal y los estadosconstructores de pensamiento neoliberal.

Las autoras afirman que, Trabajo Social debe zafarse de su tradición adaptativa a las políticas sociales. Esto requiere, primero, ubicar las comprensiones más allá de lo que estructuralmente es posible; segundo, reconsiderar el punto de llegada en lo que hasta ahora ha sido la inclusión, justamente, porque conduce y denota una satisfacción con el sistema capitalista, moderno y colonial. Esta visibilización de lo diferente, lo heterogéneo conlleva a identificar las posibilidades de construir desde allí propuestas integrales del actuar profesional<sup>35</sup>, desde la relacionalidad y la

---

Social. Gómez, Esperanza, et al. Medellín: Pulso & Letra Editores, 2014, p, 252. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>

<sup>34</sup> CÁCERES, M. Concepciones del ser humano y vías de humanización en las culturas del Abya Yala. En: Fonet-Betancourt, R. 2008. Concepciones de ser humano e interculturalidad. Culturas de humanización y reconocimiento. P, 206-215 Aachen, Alemania: Verlag Mainz.

<sup>35</sup> MOLINA, M. L. El Trabajo Social en Costa Rica. En: Melano, M.C. & Deslauriers, J. P. (Coord.). El Trabajo Social Latinoamericano. 2012, p. 92 Buenos Aires, Argentina: Lumen-Hvmanitas

influencia crítica del Trabajo Social. Aquí, se encuentra su clara deconstrucción y construcción epistémico-teórico propia y la vez decolonial.

Entonces, es esa relacionalidad entre seres, esas relaciones interculturales por generarse entre diferentes, esas relaciones en la vida cotidiana configuradas por esos elementos de la colonialidad, las que son la base del proceso de investigación.

Dado lo anterior, esta propuesta teórica de lo diverso se basa en la teoría de la relacionalidad o de las relaciones interculturales<sup>36</sup>; que hace parte del paradigma decolonial, en lo diverso, que explica cómo “lo experto” es la representación occidental de la alteridad en el otro cultural. Como se expresó con anterioridad, las relaciones interculturales son las que se ven afectadas en la vida cotidiana, gracias a la modernidad/colonialidad. Esta teoría basada en el pensamiento decolonial, demuestra como la cultura o lo cultural se convierte o ha sido siempre, el soporte para la construcción social, económica y política del sistema mundo modernidad/colonialidad.

A este propósito, el otro cultural es necesario para la autocomprensión de dicho sistema, pero al mismo tiempo es invisible, ya que no habla un lenguaje comprensible hasta que el otro se reconoce en la sombra que proyecta occidente; donde la disciplina siempre posiciona en un lugar hegemónico y privilegiado del pensamiento neocolonial. Esta teoría de la relacionalidad propone que si se indisciplina “lo experto”, no solo se querrá conocer al otro para su estudio, sino que, se tomará en serio. Es decir, escuchar en el otro cultural la verdad, por ser y vivir diferente, en tanto verdad de su realidad, no simplemente como relato. Tomarse en serio la diferencia es solo posible cuando el domicilio u ubicación en la cartografía antagónica ha sido desplazado desde el lugar hegemónico de la disciplina hacia la

---

<sup>36</sup> HABER, Alejandro. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. Revista chilena de Antropología, 2011, n° 23. [En línea] <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>

diferencia, es decir, la diferencia desde espacio-tiempos otros<sup>37</sup>; los que aquellos y aquellas en el terreno. Sencillamente, una teoría de lo diverso, de la relacionalidad intercultural es precisa, puesto que, expone el hecho de que tanto el otro y otra cultural como la o el “investigador” hacen parte de una cultura diferente. Unos no ocupan el lugar de privilegio, que debe ser reconocido para poder hacer un ejercicio decolonial, y los otros si están desde ese lugar. No se recogen relatos del mapa como supuestos, si no verdades en terreno.

Ahora, dentro de ésta teoría, la cartografía antagónica<sup>38</sup> como proceso permite describir como acontecimiento sentido y evidentemente vivido, al mundo que la investigación en su tradición científica considera: Los antagonismos sociales como, experto-sujeto. Al partir de una relación de superioridad y subalternidad, en ella se genera violencia; violencia que instauro el antagonismo, es decir, a los opuestos que devienen de las relaciones sociales comunes. A esa misma, le corresponde una segunda violencia instaurada por la investigación, que oculta la primera violencia y el antagonismo que ella instauro. Cabe mencionar que, la violencia constituye (nomina), reprime (niega) y gobierna (legisla), por lo que, lejos de ser simplemente destructiva, crea el mundo colonial.

Ese mundo colonial hace que las mentes en él se mantengan, por medio de la reproducción de la colonialidad, bajo esquemas de jerarquización y la investigación clásica también la reproduce a pesar que dice estar fundamentada bajo principios como la objetividad, éste solo se convierte en un aspecto más violento de los procesos investigativos. Por ende, para la teoría decolonial, la investigación de su mismo tipo debe alejarse de esa violencia epistemológica, teórica, metodológica y

---

<sup>37</sup> GROSSO, J. L. “Constitutivo, construido. Símbolo, espacio-tiempo y praxis crítica”. En *Cuerpos y Emociones desde América Latina*, compilado por J. L. Grosso y M. E. Boito, 2010, pp: 39-81. Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Catamarca, Córdoba.

<sup>38</sup> HABER, Alejandro. *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. Revista chilena de Antropología, 2011, n° 23. [En línea] <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>

práctica para ser, poder, pensar, hacer. De esta manera, también se acerca más al cómo hacer las paces de una cátedra de paz, si de eso se trata.

Como bien expresa este referente, el mundo colonial está creado mediante lenguajes impuestos, represiones y negaciones, normalidades y regulaciones. Está habitado por lenguajes, subjetividades y derechos; igualmente por no-dichos, espectros y anormalidades. Esas huellas de la violencia, están en el plano de lo invisible, inaudible e impronunciado. La violencia que crea el mundo colonial produce relaciones evestigiales o inmediatas, que representan el signo y significado de lo que las causó y mantiene. Lo anterior, al ser negado, crea lo real del mundo de acuerdo a cómo es pensado por la moderna/mente, introduciendo una cisura con el otro lado del vestigio o investigación. A todo vestigio le sucede la ruptura que lo transforma en presencia y ausencia, sujeto y objeto, lenguaje y silencio. Cartografiar los antagonismos sociales es franquear la cisura convocando a los espectros, silencios, y negativos en conversación con el mundo y su lado interno<sup>39</sup>. En otras palabras, lo nometodológico de la investigación se convierte en ese proceso en el que huellas deben ser seguidas e investigadas en su inmediatez como su verdad, puesto que dan cuenta de quién las hizo y lo que dejaron, se cartografían los antagonismos sociales, no en el que se sigue ampliando las brechas del mundo colonial, sino uno en el que se multipliquen y legitimen las formas de crear su conocimiento.

Siguiendo a Haber, aquí hay movimiento, puesto que la disciplina ubica “al experto”, u otro ajeno, en el lugar hegemónico de las relaciones interculturales, donde termina inamovible. Sin embargo, la teoría explica que interculturalidad en tanto que relacionalidad, tiene un rol central, como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades de personas, grupos, movimientos sociales y localidades entorno a la situación de colonialidad<sup>40</sup>, o lo que

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, s.p.

<sup>40</sup> WALSH, Catherine. “(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En: *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh (editora), Quito: Universidad Andina

es lo mismo que, transcurrir el camino de la comprensión respecto al hecho de vivir en un mundo desigual del que no se puede huir pero en el que se puede vivir adentro y en contra<sup>41</sup>, empleando la mudanza como estrategia, es decir, el movimiento entre entendimientos de cada uno de los lados de la cisura del mundo moderno/colonial; así, se puede dar paso al surgimiento de epistemes otras; no candidatas a ser hegemónicas, sino alternas a ella. Lo que quiere decir que, debe entablarse una conversación entre culturas. En este caso, reconocer que quien hace las veces de investigadora representa elementos de una cultura y con quienes trabaja, representan otras. En definitiva, se deben hacer cambios, dar saltos o mudanzas de perspectivas donde se muestran las formas otras de ser, conocer y poder.

Una teoría de lo diverso debe también estar situada, es decir, exponer su contexto, el dónde y cómo para que no termine siendo un esquema conceptual más de carácter general y universal. De hecho, esta teoría está situada en Trabajo Social y una política social, por lo que concuerda con Marisol Patiño en que existen argumentos suficientes para fundamentar la necesidad de hacer una lectura en clave decolonial de la construcción de conocimiento, la formación y la investigación en el Trabajo Social Latinoamericano y colombiano. El análisis crítico y en perspectiva histórica de las políticas sociales, como lo sigue siendo ahora la Cátedra de Educación para la Paz en Colombia, se refiere a cómo los estados modernoconstructores han manejado, gestionado, atendido o desatendido las relaciones entre grupos sociales diversos pero que habitan en un mismo territorio, es uno de estos espacios de encuentro o de reflexión compartida entre el Trabajo Social y el pensamiento crítico Decolonial<sup>42</sup>, que desde esta línea de la misma

---

Simón Bolívar y Ediciones Abaya-Yala. 2005, P, 25. [En línea] <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/19-walsh-repensamiento%20critico.pdf>

<sup>41</sup> QUIJANO. Aníbal, Discurso de inauguración del III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales y Humanas, FLACSO, Ecuador, Agosto 2015. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>

<sup>42</sup> PATIÑO, Marisol. La decolonialidad, el buen vivir y el respeto a la diversidad en la construcción de conocimiento, formación e investigación en Trabajo Social, capítulo III, colonialidad, diversidad y saberes, p. 219, En Diversidades y decolinialidad del saber en las ciencias Sociales y el Trabajo Social. Gómez, Esperanza, et al. Medellín: Pulso & Letra Editores, 2014, p, 252. [En línea] <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>

profesión, presenta una oportunidad de crear conocimiento, no solo nuevo –como la gran preocupación del Trabajo Social-, sino darle la fortaleza epistémica y teórica a la profesión para poder hacerlo.

El Trabajo Social debe estar inmerso aquí, puesto que la investigación lo requiere por medio del reconocimiento del sujeto, mujer, estudiante, que adelantó un desarrollo investigativo en clave decolonial, y esto exige develar quién se es, ubicándose en esa cartografía antagónica, como se muestra en el curso metodológico. Ahora bien, éste es un marco explicativo otro de la CEpP, que se propuso ver cómo se implementa desde el papel a la realidad, para de ahí hacer un ejercicio de entendimientos a partir de un contexto. Por lo tanto, se debe conocer de cerca la relación entre las colonialidades y la educación para la paz.

### **5.1. COLONIALIDAD PODER, SER, SABER Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

A partir de los colectivos o grupos de estudio que han aportado al debate, deconstrucción, construcción, reflexión y crítica de la colonialidad/modernidad, se han identificado varios tipos de colonialidad que en lo referente a sus impactos tienen que ver con cada uno de los aspectos de la vida humana; en definitiva, la colonialidad se muestra en todas las expresiones humanas, es decir, en su característica más amplia, la cultural.

En este sentido, resulta de importancia exponer que el término colonialidad cultural fue uno de los conceptos independientes creados para explicar la realidad colonial y uno de los fundamentos de la colonialidad del poder como concepto nodal de la teoría decolonial. Sin embargo, llama la atención que ‘colonialidad cultural’ haya pasado virtualmente desapercibido, más aún cuando Quijano le da en su artículo “!Qué tal raza!”, publicado en 1991, un papel protagónico en su idea de ‘estructura

colonial de poder' o de 'colonialidad'<sup>43</sup>. A pesar, que es extraño que este concepto no se desarrollará como debió hacerse, infiriendo que no tuvo impacto en la comunidad intelectual; lo que interesa es ver cómo explica el desarrollo de la colonialidad desde lo cultural en la construcción de ideologías coloniales en las personas. Tal como se muestra en apartes del artículo en mención:

La 'estructura colonial del poder' no desapareció en sus efectos con la derrota del colonialismo en su aspecto político, formal y explícito. Al contrario: "Dicha estructura de poder fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales [...]". Esta estructura produjo una serie de 'discriminaciones sociales' que operaron como 'construcciones intersubjetivas' "[...]" que posteriormente fueron codificadas como raciales', 'étnicas', 'antropológicas' o 'nacionales' "[...]" como si fuesen "[...] fenómenos naturales y no de la historia del poder". "[...] la relación entre la cultura europea, también llamada 'occidental', y otras, sigue siendo una relación de dominación colonial". Esta dominación no es entendida simplemente como subordinación de las culturas no europeas a la cultura europea, como una 'relación exterior' o de exterioridad, sino que "se trata de una colonización de las otras culturas [...] que consiste "[...] en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él". Las formas y los efectos de este proceso de colonización de otras culturas, de constitución de la interioridad misma del imaginario del colonizado, de su subjetividad misma, es lo que se denomina 'colonialidad cultural'. "La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual [...] y se constituye en la 'piedra angular' del 'poder global'<sup>44</sup>.

Aunque, ya no solo se habla de la mera europeización de otras culturas sino de todo su desarrollo sobre otras como las de América del Norte que conllevan a la formación de Occidente como nueva episteme e ideología que permea las mentes

---

<sup>43</sup> RESTREPO. Eduardo, & ROJAS. Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p. 95. [En línea] <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>

<sup>44</sup> QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN. Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 1992, (134): 583-591. Citado en RESTREPO, Eduardo, & ROJAS, Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p. 93-94.

del ser humano que vive la colonialidad. Como tal, lo que quiso explicar en su momento es que en la cultura, aquella que resulta siendo la estructura colonial del poder por entenderse como el espacio donde se dan todas las relaciones sociales, es en donde se conforma, se reproduce y mantiene la colonialidad. Se vive en cultura, sin embargo, no es la propia, ni con sus propias concepciones y saberes del mundo.

Por su parte, la colonialidad del poder surge como categoría a partir del análisis de los procesos que dividieron y diferenciaron a los pueblos desde la colonia: la idea de raza. Idea que se entiende como “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial”<sup>45</sup>. Análisis que en la actualidad no puede negarse cuando aún en los espacios más “democráticos” y en “igualdad” se presentan actos de racismo, siendo la misma ciencia uno de sus promotores. Sin embargo, haber incursionado en su entendimiento deja ahora buenos elementos tanto para su estudio como para comenzar a disminuir su práctica. Igualmente, el otro eje que termina de consolidar a la colonialidad del poder como tal, es “la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y productos, en torno del capital y del mercado mundial”<sup>46</sup>. Además, esta colonialidad se fortalece con otras formas basadas en relaciones de poder como los son las de género, denominada colonialidad de género.

En este opera el sistema género moderno colonial<sup>47</sup> que se caracteriza por ordenar el género y la sexualidad a partir de las operaciones coloniales sobre cuatro premisas principales: el binarismo de género, el dimorfismo sexual, el

---

<sup>45</sup> QUIJANO. Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. 2000, pp. 201-245. Caracas: CLACSO. Citado en RESTREPO. Eduardo, & ROJAS. Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p, 100.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p, 100

<sup>47</sup> LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, 22 (1), 186-209, 2007, en SEGATO, Laura. Género y Colonialidad. [En línea] [http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_en\\_busca\\_de\\_claves\\_de\\_lectura\\_y\\_de\\_un\\_vocabulario\\_estrategico\\_descolonial\\_\\_ritasegato.pdf](http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf)

androcentrismo y la heterosexualidad como norma, lo que termina por exceptuar otros sistemas sexo género que pueden pervivir y convivir de manera simultánea y que no cumplen con todas estas reglas estructurantes<sup>48</sup>. En definitiva, estas colonialidades y dinámicas de las sociedades en el capitalismo devienen de una etapa colonial que ha marcado la historia de los pueblos de América Latina.

Entonces, en su relación con la modernidad como otro elemento constitutivo del desarrollo tecnológico y científico de Occidente, es necesario aclarar que, aquí se conforma el patrón de poder capitalista/colonial. El primero existe por la ocurrencia del otro. En otras palabras, la colonialidad del poder explica cómo desde la colonia se estructuraron unas formas de poder que, en la actualidad mantienen al capitalismo como ente de poder homogeneizador.

De igual manera, la colonialidad del saber pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto<sup>49</sup>. Evidentemente, esto da cuenta de la interrelación e incluso interseccionalidad que presenta cada tipo de colonialidad con la otra; incluso, cada forma nueva de colonialidad que se identifica tiene su razón de ser en una de las otras o en todas.

Para Walsh, “la colonialidad del saber no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual”<sup>50</sup>. Así es como en adelante, cualquier

---

<sup>48</sup> ESGUERRA. Camila. Dislocación y borderland: Una mirada oblicua desde el feminismo descolonial al entramado migración, régimen heterosexual, (pos) colonialidad y globalización. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. *Universitas humanística* 78 julio-diciembre de 2014 p, 140. [En línea] <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6528/8196>

<sup>49</sup> RESTREPO. Eduardo, & ROJAS. Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p, 135.

<sup>50</sup> WALSH, Katherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. 2007, (26): p. 104.

tipo de conocimiento o saber que no fuese producido dentro de esos cánones científico-occidentales, solo eran y continúan siendo concebidos como “popular”, Sin embargo, resulta que en ese diálogo se muestran muchas de las explicaciones o verdades de la realidad social, política, económica y por ende cultural. Por lo tanto, esta, la colonialidad del saber es un aspecto fuertemente constitutivo de la colonialidad.

En síntesis, según Restrepo y Rojas, la colonialidad del poder se entiende como

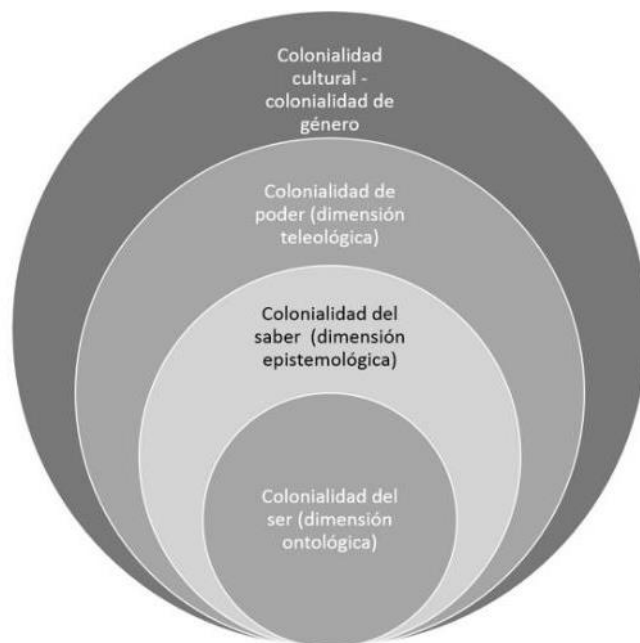
un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo-género, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista. Asimismo, la colonialidad del saber se puede entender como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento<sup>51</sup>.

Y así es como se comprende a los elementos que constituyen al Sistema mundo moderno/colonial, que permea todos los ámbitos de la vida humana dado su mantenimiento desde la dimensión cultural; es decir, allí donde cada acción, tradición, costumbre y comportamiento humano se crea y se legitima. Las colonialidades, en tanto modo de explicación resultado de la crítica al sistema mundo, son en sí un conjunto y que además vienen a ser el efecto en las dimensiones teleológicas, epistémicas y ontológicas de la experiencia colonial.

---

<sup>51</sup> *Ibíd*, p, 155.

**Figura 1. Composición del Sistema Mundo Moderno/Colonial**



Fuente: Elaboración propia.

Aclarado esto, la colonialidad del ser viene siendo el efecto de estas colonialidades sobre la existencia humana que ha vivido procesos de colonización y colonialismo. Aquí, se pasa a un campo un tanto más propio de la experiencia de los seres. La colonialidad del ser refiere “a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad”<sup>52</sup>. Esta elaboración conceptual de colonialidad presenta un aporte significativo en la comprensión del ser, en tanto que ser conectado históricamente con un lugar, con una tierra, con una existencia negada que afecta su reconocimiento en la vida humana y la situacionalidad de su propio conocimiento.

---

<sup>52</sup> Ibíd, p, 156.

Es más, dicha colonialidad ya se comprende en otras locis y desde otros pensadores que visibilizan estos sucesos a partir de sus maneras de explicar el tiempo histórico en los seres como se expresa en la teoría de Bauman. “El tiempo histórico no es lineal, sino puntillista. La forma de su historia no está constituida por los grandes del mundo, sino por las personas comunes. No es la historia de los grandes pensadores, sino la del destierro de los pequeños hombres y mujeres a los márgenes”<sup>53</sup>, porque son quienes dan muestra de la realidad en la modernidad, son quienes no han sido reconocidos como seres. Paradójicamente, existe toda una gama de subalternos coloniales.

De manera que, la educación en general y la catedra de la paz en particular parecen estar inmersas en la estructura de la colonialidad, denominada colonialidad de poder, ser y saber. Al igual que lo afirma Fernández<sup>54</sup>, existe un privilegio teleológico sustentado por la figura del experto, un privilegio epistémico sustentado por el racismo epistémico y un privilegio ontológico desde donde se decide qué existe y qué no existe. Desde los privilegios que no se reconocen y se no critican, se genera el mantenimiento de la estructura de la colonialidad, puesto que se establecen las superioridades y subalternidades en las relaciones en el mundo cultural.

Esta estructura triangular de la colonialidad se sustenta por los ideales de objetividad y cientificidad que prestados de las llamadas "ciencias puras" han hostigado a cuantificar las observaciones, experiencias y reflexiones que son en su conjunto eminentemente subjetivas y parciales. El hecho de que esta violencia epistémica continúa estando oculta dentro de la academia dominante significa, entre otras, que su propio carácter político es invisibilizado mediante la idea de la objetividad científica<sup>55</sup>. Es preciso tal marco de referencia, puesto que, presenta una

---

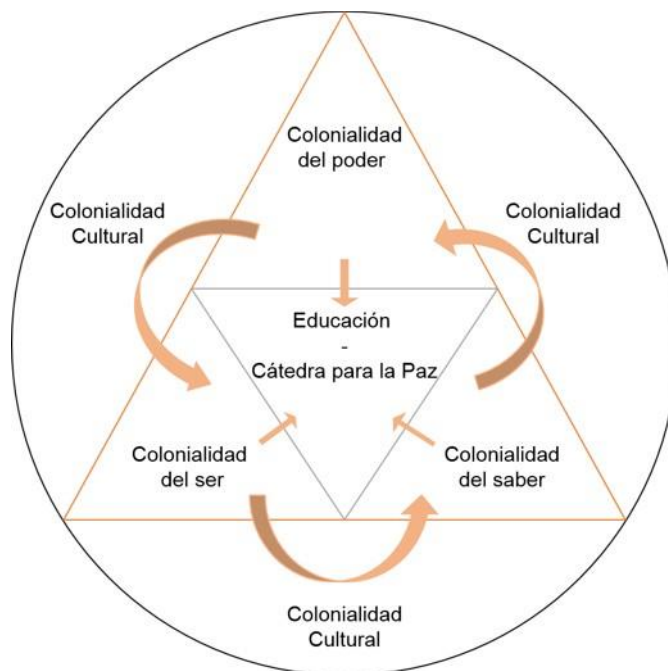
<sup>53</sup> BAUMAN, Zygmunt, y DONSKIS, Leónidas. Ceguera Moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Edición en castellano, Espasa Libros. Paidós, Estado y sociedad; 2015, p, 12.

<sup>54</sup> FERNANDEZ, Esther. La descolonización de nuestros gestos en el trabajo etnográfico. Otros logos, revista de estudios críticos. ISSN 1853-4457. s.f. p, 54-68. [En línea] <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0006/05%20Fernandez%20Moya%2022.pdf>

<sup>55</sup> SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14, 2011, pp, 183-204. [En línea] <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/08suarez.pdf>

reflexión suficientemente crítica de la realidad, la cotidianidad, la misma ciencia, y los conocimientos hegemónicos que se siguen transmitiendo en la escuela; que de hecho ahora se profundizan con la Cátedra de Paz.

**Figura 2. Educación y cátedra de la paz en la estructura de la colonialidad**



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la **figura 2**, uno de los elementos que se van identificando en este trabajo es la ubicación de la educación en medio de un gran sistema mundo moderno/colonial, como se expuso anteriormente; sin embargo, también se presenta ahora a una educación y por ende, una cátedra de paz inmersa en las múltiples influencias que produce sobre ella dicha estructura de la colonialidad. En otras palabras, en esta figura ya se evidencia la organización jerárquica y el impacto en conjunto que ejerce la colonialidad en sus diferentes dimensiones sobre la educación como instrumento homogeneizador.

Y ya que, la educación de la que se trata este trabajo es entendida como educación formal, esta se ha conceptualizado como “aquella que se imparte en

establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”<sup>56</sup>. Asimismo, respecto a la educación media, en la cual se ubicó este proceso, se define como

La culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo; teniendo el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras<sup>57</sup>.

Como se expuso en el reconocimiento de la situación de la CEpP, esta radica en los procesos de colonialidad que se reproducen como herramienta del sistema mundo moderno/colonial para mantener jerarquías, hegemonías e inhumanidades gracias al manejo de poder y la necesidad de conectar al mercado con todos los aspectos de la vida humana.

Partiendo de la seguridad, que dentro de los procesos educativos formales se han presentado muchas propuestas innovadoras y que han generado cambios en sus comunidades educativas y en sus participantes, se entiende que este trabajo también se convierte en una forma de legitimar esas iniciativas que se han presentado con el fin de mejorar, humanizar y motivar la experiencia de la educación, que para este caso no se aborda en su sentido amplio, sino en lo referente a la cátedra de la paz.

Por lo tanto, a continuación se presenta el desarrollo de la idea decolonial de la educación y la paz.

---

<sup>56</sup> COLOMBIA, Congreso de la República. Ley 115 de 1994, artículo 10 sobre educación formal.

<sup>57</sup> *Ibíd.*, artículo 27 – 28.

## 5.2. DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN, DECOLONIZAR LA PAZ

En esencia, lo que este apartado presenta es el desarrollo de la idea con que inicia este proyecto, la propuesta que desde la decolonialidad se crea para convertirse en alternativa, en otras formas de comprender, acercarse, analizar y hacer en el mundo. Como bien lo expresa Fontan<sup>58</sup> “la descolonización de la paz requiere un cambio de paradigma que permita a sus profesionales ver las iniciativas con un conjunto diferente de lentes y un conjunto diferente no de herramientas, sino de entendimiento de lo que se puede facilitar, fortalecer y dejar florecer en el terreno”. Es decir, que no es llegando con lo teórico muy bien formulado o con un proceso metodológico especificado paso a paso para seguir, sino que al decidir usar otros lentes para leer las realidades en los espacios en los que se investiga, hay que permitirse un cambio de entendimientos que promuevan las iniciativas, la creación de los sujetos que viven esas realidades de las que, como investigadores, muchas veces se llega a aprender.

En esta misma línea, siguiendo a Fontan, puesto que el libro de la autora se convierte en guía para la construcción teórica y metodológica de la investigación, al explicar claramente que “la enseñanza en favor y por medio de la descolonización de la paz no puede tener límites entre el ‘sujeto’ y el ‘objeto’. No pueden existir barreras que separen al investigador del investigado”<sup>59</sup>, expresa contundentemente que no se puede sencillamente hacer un alejamiento “objetivo” de la investigación y más aquella que se hace en la educación, ya que, es cada sujeto participante quien introduce su visión del mundo y sus formas de hacer (métodos) que terminan evidenciándose como una expresión del ser que está situado en un espacio con características específicas que influyen su elaboración de saberes y conocimiento.

---

<sup>58</sup> FONTAN, Victoria, Descolonización de la paz. Pontificia Universidad Javeriana, 2013, p, 50.

<sup>59</sup> Ibid, p 53.

De igual forma, es imperante tener claro que,

Descolonizar la paz también es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces que se nutran de lo local. En otras palabras, descolonizar es el proceso de mirar desde abajo, los campos y las paces que ya existen y que ya son posibles, gracias a las voces y posibilidades que crean las propias comunidades. Descolonizar la paz deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz<sup>60</sup>

En otras palabras, en el terreno, los sujetos hacen posibles la diversidad de formas tanto de crear, practicar y reproducir las paces. Y si eso sucede en el terreno, sucede en la escuela, que viene a ser el espacio en donde niños, niñas y jóvenes expresan también sus saberes. En la perspectiva en que el pensamiento decolonial entiende al mundo moderno/colonial, lo local es la representación de la dinámica global. Y cada persona inmersa en él lo vive y lo expresa con naturalidad. “La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, que no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento de que no son propios de ese entorno”<sup>61</sup>.

Y en esta propuesta de descolonizar, se hace transversal una cuestión clave: ¿Dónde está el espacio para la creatividad y la innovación académica, si sólo hay un paradigma que domina el pensamiento de las élites de todo el mundo?<sup>62</sup>, tal interrogante da pie a la reflexión y también a la misma activación de la creación, legitimar los múltiples paradigmas existentes en el mundo por medio de la educación permitiría que se despertara la pasión en la escuela. Decolonizar la educación de alguna manera se piensa como un proceso de deconstrucción de los límites que se

---

<sup>60</sup> FONTAN, Victoria. Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz. *Perspectivas Internacionales*, Cali, Colombia, 2012, Vol 8 No. 1, p 64 [En línea] <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/viewFile/839/1364>

<sup>61</sup> *Ibíd*, p, 63.

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p, 41-71.

han impuesto para impartir un conocimiento específico que vuelve sordos, ciegos e insensibles a estudiantes dentro de la escuela; pierden el interés por lo que sucede a su alrededor en la cotidianidad.

Situando la propuesta de decolonizar la educación, se debe entender que el conflicto es un hecho natural y permanente en el ser humano, este mismo, puede entender que es posible convivir con otros que piensan diferente y transformar los conflictos presentes por medio del diálogo. Siendo la persona el punto de partida y actor importante de este proyecto, debe considerarse a este mismo como sujeto con capacidad de paz, con capacidad de sentido y no como a un ser violento por naturaleza<sup>63</sup>. Por lo anterior, se deduce que el ser humano ha aprendido y enseñado a ser violento y que por ello la educación también debe aportar en gran manera al cambio y preparación para la etapa de postconflicto, ya que la cultura de paz puede y debe enseñarse y convertirse en transversal a la escuela, siendo comprendida como una educación no para la paz, sino para la vida.

El ejercicio de decolonizar empieza teniendo en cuenta al sujeto en el lugar y la relación que este construye con los otros en locis específicas, es cultura. De manera que debe entenderse que la cultura es la forma en que los seres humanos cultivan sus relaciones. Un mal cultivo, provocará cualquier tipo de violencia, potenciará las capacidades que los seres humanos tienen para hacerse daño y a la misma naturaleza. Por su parte, un buen cultivo provocará relaciones interpersonales basadas en el cuidado, y relaciones institucionales basadas en la justicia y la potenciación de las aptitudes que todos los seres humanos tienen para hacer las paces, y vivir arraigados a la tierra, con criterios de sostenibilidad y no de depredación, ampliando así las perspectivas y las dimensiones en que las culturas son sujetos potenciadores o no de capacidades para cultivar relaciones mediadas por el respeto, el cuidado y la justicia que puede evitar la muerte, destrucción y

---

<sup>63</sup> GALTUNG, Johan, Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, Transcend – Quimera, introducción, 2003.

exclusión<sup>64</sup>, sí se reconoce el carácter enriquecedor y pacífico de las relaciones interculturales que ya se dan en la vida cotidiana, que a su vez son pacíficas y solo requieren ser reconocidas y legitimadas; esas formas de establecer relaciones a partir del dialogo intercultural, posibilitarían el cultivo.

Ahora, teniendo en cuenta lo que expresa Velazco<sup>65</sup>, las culturas en su diversidad ya no son las mismas. Los procesos de la globalización han dado una enorme fluidez a las culturas ya no contenidas en enclaves territoriales ni en las mentes de individuos con identidades esencialistas, sino expandidas por todo el mundo por poblaciones resituadas tanto en el centro de las ciudades como en lo recóndito de las selvas, tanto en espacios físicos como en redes virtuales, nuevas características, que confirman una problemática en cuanto a las formas de cultivar nuestras relaciones que desdibujan a los otros y otras como seres diferentes, con derechos y dignos de cuidado y respeto por sus vidas y decisiones.

Por lo anterior, se hace necesario que la investigación tenga en cuenta la intersubjetividad y determinados valores, desde donde se encuentren los aportes que las culturas hacen a la comprensión de la diversidad humana “sin que ninguna de ellas imponga sus valores o visión a otras, en función del buen vivir de cada una según sus propios deseos y creencias”<sup>66</sup> Lo que implica el ejercicio del reconocimiento dentro de la dinámica de la cultural.

En efecto, la educación básica y media en especial la pública, es un espacio en el que se debe fomentar el diálogo y sobre todo, el pensamiento crítico que permita a los estudiantes analizar la realidad más allá de lo que lo estrictamente académico puede abarcar. Por lo tanto, los encuentros de los estudiantes en el contexto institucional y la comunidad, han propiciado un espacio que recrea el significado de

---

<sup>64</sup> MARTÍNEZ, V. Culturas y paces para el siglo XXI: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces. *Tiempo de paz*, 2010, n.o 99, p, 15

<sup>65</sup> VELAZCO, H. (2014). Los múltiples usos de la diversidad cultural. La diversidad cultural ante el racismo, el desarrollo y la globalización en los documentos UNESCO. ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.o 33, p, 211. UNED, Madrid.

<sup>66</sup> CORPORACIÓN DESCONTAMINA, [En línea] <https://descontamina.org/quienes-somos/> 2015.

lo que puede ser la paz para cada uno de ellos dentro de un ambiente que se caracteriza por las diferencias y la diversidad. Lo anterior, evoca sus propuestas para hacer Cátedra de Educación para la Paz desde sus saberes y experiencias, desde su propia cultura, desde sus relaciones interculturales.

Cabe resaltar que, este ejercicio decolonial desde sus referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos no pretende reemplazar al pensamiento occidental de hacer ciencia, pero sí es la alternativa que dejando de lado la investigación basada en la búsqueda de categorías y usando ciertas formalidades occidentales de la ciencia moderna, basa su propuesta de análisis en la matriz decolonial como forma otra de pensar la ciencia misma.

## 6. METODOLOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL

Para generar una propuesta sobre la implementación de la Cátedra de la Paz en el Colegio Nieves Cortés Picón, a su vez, se dispuso de la conversación como inmersión alterna en las relaciones epistemológicas, que aquí son entendidas como relaciones interculturales. Por lo que este proceso metodológico requirió a la mudanza como estrategia para el desarrollo del proyecto ya que, estas relaciones se mueven en el curso de la conversación. Esos movimientos importan mudanzas de saberes, perspectivas, posiciones para quienes están involucrados<sup>67</sup>; es decir, cambios que se evidencian en la conversación por parte de las personas.

Por ende, la conversación resulta ser el flujo de agenciamientos otros intersubjetivos que crea subjetividades en relación; no se recorta por el intercambio lingüístico ni por la humanidad de los interactuantes, no se está en conversación en calidad de hablante sino de ser o, mejor, de *estarse siendo*. Es una conversación con los sujetos subalternos, o con el lado subalterno de los sujetos, es decir, con la semiopraxis que,

son las prácticas discursivas en la corporalidad irreductible e irrebasable de las relaciones sociales, donde tienen lugar luchas culturales y simbólicas entre actores diferentes, en los diversos espacios, y que señalan hacia una interculturalidad más honda, enterrada bajo la violencia simbólica de las políticas coloniales. En el cotidiano se convive en la dulzura y la lógica encubridoras de la violencia simbólica y la crítica ilustrada no nos ayuda a comprenderla. Ella queda en la seriedad delimitadora de los alcances de la concepción del mundo dominante, que conduce al narcisismo de la normatividad, y al idealismo dogmático revolucionario: dos autoritarismos defensivos con estrechos márgenes de

---

<sup>67</sup> COLECTIVO SITUACIONES, 2002. En HABER, Nometodología payanesa...

tolerancia. Es otra la crítica popular operada en medio de las relaciones que moviliza, que nutre y que fortalece a la vez: un desencanto comprometido con el mundo, ese esquivar que pasa al otro lado, ese relajarse perteneciendo, y que encontramos activo en estado práctico en las formaciones discursivas del sarcasmo y la burla populares, mezcla de cariño y acidez, de sentido de asociatividad y toma de distancia, de confianza y recelo<sup>68</sup> que crece al otro lado de las cosas enunciadas por el lenguaje hegemónico. No es una conversación instrumental para recabar información acerca de cómo estos sujetos otorgan sentido a la realidad. Es una conversación con los sentidos otros de la realidad, una conversación que interpela y con-mueve<sup>69</sup>.

De esta manera, para constituir una metodología decolonial se debe romper con la distancia profesional que presupone criterios de objetividad e insertar nuestro propio quehacer en el proceso de investigación. Para ello, hemos de asumir que las cuestiones metodológicas van más allá del trabajo de campo y que se inician con los primeros planteamientos del proceso de investigación. La metodología atraviesa todo el proceso de investigación y como tal ha de ser cuestionada y reelaborada<sup>70</sup>.

Además, surge la conversación como flujo de agenciamientos intersubjetivos que crea relación, pues, también permite que su aparente “informalidad” haga de la misma dinámica un espacio bajo menos presión que en las entrevistas, donde los saberes y la semiopraxis de las personas quedan invalidadas. Se llevó a cabo con aquellos no tenidos en cuenta para la elaboración de los lineamientos de la CEeP en la institución educativa: los y las estudiantes.

---

<sup>68</sup> Para profundizar más en el concepto, ver, GROSSO, José Luis. Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales: Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna. Espacio Abierto [En línea]. 2008, vol.17, n.2, pp. 231-245. ISSN 1315-0006.

<sup>69</sup> *Ibíd.*, 234.

<sup>70</sup> FERNANDEZ, Esther. La descolonización de nuestros gestos en el trabajo etnográfico. Otros logros, revista de estudios críticos. ISSN 1853-4457. s.f. p, 61. [En línea] <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0006/05%20Fernandez%20Moya%2022.pdf>

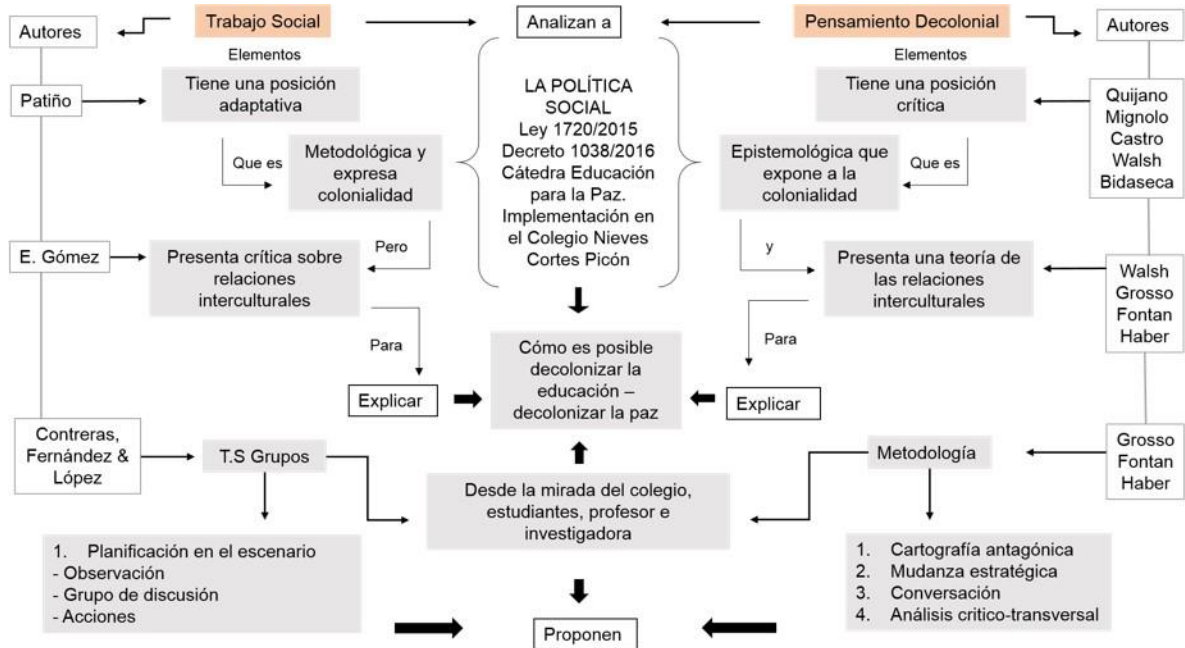
Fue necesario constituir una investigación con una elaboración metodológica que intentaba ser indisciplinada<sup>71</sup> en el sentido de no seguir un paso a paso anticipado por una metodología en la que ya se tuviese predispuesto lo que se iba a hallar como resultado de investigación, sino que permitiera en lo práctico, seguir las huellas, el vestigio que llevara a la investigadora a reconocer un terreno que ya había sido habitado por ella pero que debido al giro epistemológico que se propuso, debió ser redescubierto empleando a la cartografía antagónica como procedimiento de análisis.

Antes de continuar, se presenta la **figura 3** en donde se evidencia y sintetiza lo expuesto desde el numeral 5: “Una teoría de lo diverso para la Cátedra de Paz”, en donde se abordó y manifestó el proceso de selección de elementos propios del Trabajo Social y el pensamiento decolonial para realizar una lectura crítica de la política social, aquí tratada. Cabe mencionar que, este procedimiento es en sí mismo de carácter metodológico y guía de comprensión de la investigación.

---

<sup>71</sup> HABER, Alejandro. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. Revista chilena de Antropología, 2011, n° 23. [En línea] <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>

**Figura 3. Elementos del Trabajo Social y el Pensamiento Decolonial**



Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior, muestra la elaboración metodológica del proceso llevado a cabo. El centro de esta investigación fue el análisis de la implementación de una política social flexible para el Colegio Nieves Cortes Picón. En este sentido, la experiencia vivida y que sitúa lo teórico representado en la **figura 3** consistió en un primer momento, en el reconocimiento de la institución. Es decir, en este espacio fue necesario hacer una aproximación, un volver a conocer y una aceptación de lo diferente del terreno.

Haciendo mudanza estratégica, este reconocimiento fue permitiendo entender las características de la institución educativa que guiaron los ajustes metodológicos propios de un proceso de investigación, no solo en clave decolonial también en general. Lo anterior se presentó, puesto que, las dinámicas institucionales fueron comprendidas de la siguiente manera:

- a. En las primeras aproximaciones el colegio dio apertura y visto bueno al ejercicio investigativo en la jornada de la tarde en donde se ubican los niveles de preescolar y primaria, aclarando que el juego de ajedrez se había aprobado en Consejo Académico como proyecto transversal que se aplicaría en el plan de estudios como la Cátedra de Paz para los niveles de secundaria.
- b. Luego de un ejercicio de exploración y en conversación se precisa que en primaria la cátedra se presenta como una materia independiente con intensidad horaria de 1 hora semanal y Ajedrez es impartido como una materia autónoma.
- c. De esta manera, se hace el reajuste metodológico sobre los participantes del proceso investigativo, es decir, se decide replantear el trabajo con el proyecto pedagógico Ajedrez como Cátedra de Paz en bachillerato, buscando así acercarse al proceso de la misma como se ha planteado en el colegio.

Este movimiento lo permite la comprensión y revisión documental de los elementos propios de Trabajo Social y el Pensamiento Decolonial que se fueron haciendo a la par con los reconocimientos en el colegio. Por esto, en un segundo momento y aclarando que la mudanza estratégica siempre fue empleada; el pensamiento decolonial se expone como referente desde el cual se explica a la colonialidad que se presenta en la situación de la CEpP en el colegio y que cuestiona no solo los paradigmas que reproduce la educación, sino al Trabajo Social como profesión misma y su actuar adaptativo como se muestra en la **figura 3**.

Entonces, desde un Trabajo Social cuestionado se resalta su corriente y aporte crítico frente a las relaciones de poder que se viven en la interculturalidad. Esta corriente refiere cómo es posible asumir la colonialidad, reflexionar sobre ella para proponer alternativas desde la cátedra. Así, se asume el rol operativo del Trabajo Social que tanto ha causado debates dentro de la profesión, superándolo pero con el fortalecimiento epistemológico que ofrece el pensamiento decolonial en la

búsqueda de legitimación de saberes y conocimientos otros fuera de los cánones científicas del sistema mundo moderno/colonial.

De tal manera, que estos elementos se toman el momento metodológico para hacer el análisis y provocar una propuesta desde la conjunción estudiantes-profesor-investigadora-experiencia en la comunidad educativa. A continuación se profundiza el proceso metodológico, que muestra el alcance de los objetivos propuestos.

### **6.1. LA LECTURA CRÍTICA DE LA POLÍTICA SOCIAL: EL COLEGIO ES EL TERRENO**

El Colegio fue creado el 20 de marzo de 1970, en el barrio el Poblado, municipio de San Juan Girón – departamento de Santander. Por 45 años fue conocido por la comunidad como la Concentración Escolar el Poblado debido al barrio en el que se ubica su sede principal desde entonces. En el año 2000, la Concentración Escolar Las Rositas se fusiona a esta para convertirse en su sede B. Para el año 2003 inició el proceso de ampliación de la Básica Secundaria y cambia su nombre a Colegio Nieves Cortés Picón haciendo homenaje a la docente que dedicó muchos años a la formación y compromiso social de la comunidad gironesa. Su licencia de funcionamiento con resolución de 2006 lo configura como una institución de clase formal, de carácter mixto con calendario A. Trabaja los niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en las jornadas de mañana, tarde y noche. La institución ha tenido seis directoras y un rector en su condición de Colegio. Este cuenta con la aprobación para expedir los títulos académicos con profundización en Ciencias Naturales y Educación Ambiental<sup>72</sup>.

Asimismo, maneja un modelo pedagógico, cognitivo, social y humanista (PECOSOH) en el que el estudiante es el centro del proceso educativo. En su

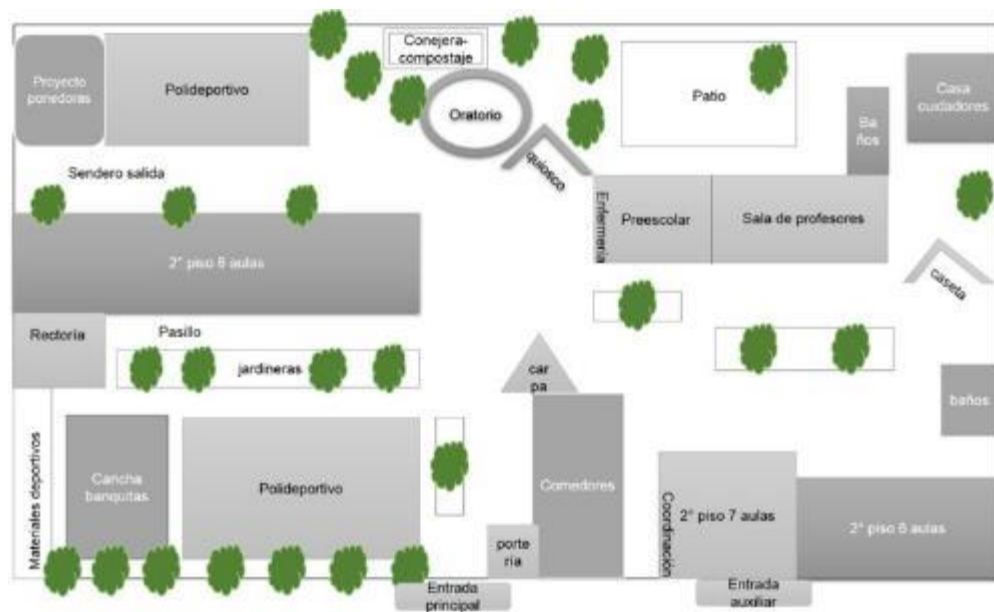
---

<sup>72</sup> COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN. 2015. Manual ético pedagógico para la convivencia escolar. P, 11-14.

manual de convivencia ya presenta como área obligatoria y fundamental a la Cátedra de Paz desde el 2015<sup>73</sup>. Hacer 5° de primaria y el resto del bachillerato en la institución es lo que relaciona a la investigadora con este terreno del cual se tienen memorias y del que se pretendió conocer sus nuevas dinámicas con el fin de realizar un abordaje significativo a la CEpP.

En este momento, se presentan los elementos del Trabajo Social de grupos que se emplearon en el ejercicio de investigación. Hace su aporte desde lo metódico, el grupo de discusión<sup>74</sup> como la técnica de investigación que aplicó en función de los objetivos de este trabajo, la perspectiva teórica otra empleada y principalmente para ocuparse desde la realidad y dinámica de colegio, se decidió con el grado 11°2 del nivel de educación media del colegio Nieves Cortés Picón ser el grupo de discusión.

**Ilustración 1. El mapa del terreno Colegio Nieves Cortés Picón.**



Fuente: Elaboración propia.

<sup>73</sup> *Ibíd.*, p. 33.

<sup>74</sup> FERNANDEZ, Tomás, & LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Alianza editorial. S.A., Madrid, 2006, p 67.

En infraestructura el colegio cuenta con espacios adaptados para los procesos de enseñanza-aprendizaje que ahí se dan. Existen 18 aulas, una sala de informática con 40 computadores, un aula inteligente para matemáticas con 35 portátiles, una sala de audiovisuales y un aula adecuada con los implementos de ajedrez para la Cátedra de Paz, en la cual cada grupo recibe la clase por una hora a la semana.

Ahora se describe el ejercicio de reconocimiento, el cual se vivenció en la situación de ubicación:

### Cuadro 1. Reconocimientos

El reconocimiento es una aproximación, es un conocer que revela cuán poco se conoce, y propone relaciones concretas y a concretar.	Reconocer es aceptar que las cosas son distintas a como se creían.
	Aprendizaje en solidaridad
Reconocimiento es volver a conocer. Se reconoce aquello y aquellos que ya se conocieron antes. Al reconocer, se permite que esas relaciones, al borde del olvido, se revelen en su arbitrariedad.	

Fuente: Haber, 2011.

En este sentido, para hacer una lectura crítica de una política social, la mirada se dirigió al espacio en que ésta se entiende e implementa. Según esta dinámica metodológica habrá que seguir el movimiento del propio proceso investigativo. Es decir, en el momento en que se hace el primer acercamiento o aproximación a la institución educativa, se perciben nuevas áreas, estructuras, personas y reglas de comportamiento que evidencian cuán poco se sabía de ese terreno, puesto que se había conservado como un mapa de memorias para la investigadora, que creía conocerlo.

Como se expresa en el **cuadro 1**, ese reconocimiento de aproximación solo produce la obligación de hacer relaciones concretas con el lugar mismo y con las personas en él para poder avanzar. De hecho, inmediatamente se experimenta el otro tipo de reconocimiento en el que se vuelve a conocer aquello y aquellos a quienes se

conoció antes, es decir, a los profesores con quienes se vivió un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se demuestra esa arbitrariedad dadas las relaciones de poder ejercidas antes y que para esta investigación se re-encuentran.

De esta manera, se pasa al tipo de reconocimiento en que las cosas son distintas a como se creían, en otras palabras, a pesar que este ejercicio decolonial se propuso con unos lineamientos básicos, desde el principio se tenía preconcepciones e incluso prejuicios de la realidad en el terreno que presentan las relaciones interculturales dentro de la institución. Es complejo deshacerse de esas estructuras mentales solidas del pensamiento occidental para entrar a los espacios de aprendizaje en solidaridad que pide lo decolonial; además se hace el reconocimiento desde la experiencia obtenida en un espacio compartido y en el que se expresa subjetividad.

Luego de entender los reconocimientos de lo subjetivo y hacer una lectura desde lo situado, se pasa a conocer los lineamientos de implementación de la Cátedra de educación para la paz en Colombia. Aquí fue necesario hacer una revisión desde lo académico y con un conjunto diferente de entendimientos sobre la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 por la que se estableció la cátedra en todas las instituciones educativas del país. Asimismo, se revisó el decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, en el que se reglamentó la cátedra de paz.

De esta forma, se presenta un análisis que de alguna manera también está transversalizado en este trabajo como una crítica conjunta. En este espacio es relevante destacar los aspectos que involucran la crítica hacia la CEpP desde la investigadora misma, acogiendo también los diferentes puntos clave de la exposición del pensamiento decolonial como referente y a su vez, aspectos de los sujetos participantes. Así, se presenta a continuación el **cuadro 2** en el que se especifican apartes de la Ley y el Decreto del que trata este proyecto y sus relaciones con otras normas. Lo anterior, permitirá que se haga una lectura más precisa y pausada de la crítica de estas disposiciones, además de enfrentar su existencia con las relaciones interculturales dentro del Colegio.

## Cuadro 2. Sobre la Cátedra de Paz en Instituciones Educativas de Preescolar, Básica y Media.

Ley 1732 (1 septiembre) 2014	Decreto 1038 (25 mayo) 2015
"Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país"	"Por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz"
<b>Objetivos</b>	
Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.	Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.
<b>Normas relacionadas</b>	
- Fundamento (art. 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) - Artículos 22 y 41 de CP. - Ley 115 de 1994.	- La paz es un derecho (art. 22 CP) - Estudio de la CP es obligatorio (art. 41) - Lineamientos de la Ley 115 de 1994 - Sobre educación en y para la paz de la Ley 1620 de 2013 (art. 4.3)
<b>Para las instituciones</b>	
Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3° de la presente ley, expida el Gobierno Nacional	Incorporar al plan de estudios antes del 31 de diciembre de 2015, adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.
<b>Carácter obligatorio</b>	
Asignatura independiente	Transversal con incorporación de temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Fuente: Ley 1732 del 2014 & Decreto 1038 del 2015.

El cuadro resume la referencia normativa tenida en cuenta para el proceso llevado a cabo. Desde él se analizan los relacionados con el artículo 20 del Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos, donde se contempla que:

1. Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley.

2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley<sup>75</sup>.

A favor de mantener la coherencia con el paradigma, se toman preceptos de nivel internacional, que como se ha mencionado antes, hacen parte de una cultura política colonial que solo ha comprendido la guerra y desde ella construye sus normas. Cabe resaltar, el esfuerzo de espacios institucionalizados como la ONU para mantener en práctica los principios enunciados por su propia Carta, que como se mencionaba en el recuento de una cátedra, viene presentando inconsistencias paradigmáticas en las que muchas ocasiones se entiende la paz como mera ausencia de guerra y sigue sin trascender ni entenderse la inmanencia de la paz en las relaciones interculturales.

Ahora bien, dichas estipulaciones internacionales en el sistema mundo moderno/colonial van influenciando los aspectos de la vida cotidiana de muchos seres a los que se les ha silenciado e invisibilizado a tal punto de solo comprenderse y universalizarse los conceptos y significados de los diferentes procesos sociales. Esto se presenta desde la ratificación de los tratados, pactos, convenios de carácter mundial que en sus motivos y buena intencionalidad como constructores de paz se legitiman las estructuras sistémicas que permiten los abusos contra los mismos derechos humanos, la malversación y hasta la corrupción<sup>76</sup>. Lo anterior, se expresa en el colegio como una pequeña muestra tal vez, de lo que es la cotidianidad, dado que lo estipulado por la cátedra solo representa criterios sin modificación de estándares en el sistema educativo que dejan en la incertidumbre los procesos, es decir, se institucionaliza una cátedra para la paz que ya recoge aspectos que la misma ley de educación ya contemplaba.

Por eso, se hace necesario resaltar que los principios para una cátedra de paz estaban estipulados desde mucho antes del 2015. Como se presenta en el cuadro,

---

<sup>75</sup> OFICINA DEL ALTO COMISIONADO EN DERECHOS HUMANOS DE NACIONES UNIDAS, Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos, [en línea] 1966.

<sup>76</sup> FONTAN, Victoria, Descolonizar la paz. Pontificia Universidad Javeriana, 2013, p, 29.

de acuerdo con el artículo 14, literal d), de la Ley 115 de 1994, dentro de la enseñanza obligatoria en los establecimientos oficiales o privados de educación preescolar, básica y media estará: "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos"<sup>77</sup>. En ese entonces, no se consideró necesario convertirla en una materia independiente para los colegios en el país, sin embargo, dada la coyuntura del año 2015 con la consolidación del proceso de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, se impulsó su apertura como cátedra obligatoria con el fin de preparar a las generaciones en competencias y habilidades para la paz y la resolución de conflictos.

En este caso, es relevante el artículo 77 de la Ley<sup>78</sup> en mención para el colegio, puesto que reconoce la autonomía de las instituciones educativas para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley como lo ha sido la Cátedra de Paz, la cual se introdujo en el plan de estudios del colegio Nieves Cortés desde el mismo año de su obligatoriedad, adaptando sus áreas en el proyecto educativo institucional.

Asimismo, desde la lectura de estas normas, la Ley 115 de 1994 en su artículo 78 expresa que el Ministerio de Educación Nacional es quien diseña los lineamientos generales de los procesos curriculares en la educación preescolar, básica y media y, conforme a lo anterior, adopta Estándares Básicos de Competencias que aportan a la formación de una ciudadanía para la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento y respeto de la diversidad. Esto, devela la fundamentación en competencias que tiene la educación y que se convierte en una barrera que deslegitima otros procesos educativos y que de alguna manera obstaculizan la posibilidad de cambio que haría la educación ubicada desde un paradigma otro posicionado fuera de las propuestas neoliberales; al final nada

---

<sup>77</sup> CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994.

<sup>78</sup> *Ibíd.*

quede fuera del mercado y el discurso de derechos humanos queda invalidado porque se educa solo para el trabajo.

Por un lado, comprender que las colonialidades asumen tantas formas y que la educación y las instituciones son espacios de colonialidad, hace que como investigadora se asuman posturas más flexibles y críticas, evidentemente, frente a las construcciones conceptuales que se adaptan desde lo normativo puesto que la verdad de las realidades estudiantiles del colegio son diversas. En este sentido, es necesario no solo repetir que la Ley no se cumple en la institución educativa como una muestra micro de la bastedad de lo social, si no que la política social termina siendo una expresión que perpetúa y mantiene las colonialidades como un círculo vicioso del que es complejo salir, y dificulta aún más entender lo que sí se tiene y desde lo que se puede desaprender-aprender-enseñar y transformar.

Lo anterior, se menciona puesto que las instituciones educativas de preescolar, básica y media, al momento de implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, se articulan con otras instancias que tienen competencias en similares asuntos, como es el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar", creado por la Ley 1620 de 2013, que tiene varios objetivos, entre el que se destaca en su artículo 4.3: "Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos"<sup>79</sup>.

Todo fortalece el sistema educativo en teoría, que busca sola la consecución de unas competencias. Bien dicho anteriormente, el sistema mundo colonial nomina, legisla y mantiene su producción normativa poco situada en las múltiples realidades de su propio contexto; creando sistemas para todo pero con estándares básicos de competencias que, para el caso de la cátedra de paz no han sido estipulados ni

---

<sup>79</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ley 1620 de 2013.

redireccionados para alcanzar un impacto significativo que al menos sensibilice sobre temas como las víctimas y la memoria histórica. Temas que tienen que ver directamente con el conflicto armado y del cual la escuela no quiere hablar. Es decir, ni el propio sistema mantiene su coherencia.

En otras palabras, existe toda una estructura que beneficia al paradigma occidental de la comprensión del mundo, de la vida por competencias que hacen a los seres que ya experimentan la colonialidad desde su dimensión ontológica y dificulta más la libertad de vivir en diversidad y en relaciones interculturales, no solo valorando la diferencia sino comprendiendo que en ella existe más que la posibilidad de capacidades ciudadanas para la paz enseñadas por educados en el norte colonial; sino unas relaciones de poder que siguen constituyendo los espacios locales, dado que, per se, se consideran analfabetas, no capaces de hacer paz. He ahí la inconsistencia del paradigma y la norma frente a la intención de formar sujetos activos de derechos.

Por último, en materia de incorporación de la Cátedra de paz en la institución, desde el Decreto se pide que en ésta sean vistos mínimo 2 temáticas de las 12 expuestas en donde se abarcan 6 grandes áreas como se muestra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3. Temáticas para CEpP: Decreto 1038 de 2015**

<p><b>1. Convivencia pacífica</b>            - Resolución pacífica de conflictos            - Prevención del acoso escolar</p>	<p><b>4. Participación ciudadana</b>            - Participación política            - Proyectos de impacto social</p>
<p><b>2. Diversidad e identidad</b>            - Diversidad y pluralidad            - Protección de las riquezas culturales de la Nación</p>	<p><b>5. Desarrollo sostenible</b>            - Uso sostenible de los recursos naturales            - Protección de las riquezas naturales de la Nación</p>
<p><b>3. Memoria histórica y reconciliación</b>            - Memoria histórica            - Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales</p>	<p><b>6. Ética, cuidado y decisiones</b>            - Justicia y Derechos Humanos            - Dilemas morales            - Proyectos de vida y prevención de riesgos</p>

Fuente: CHAUX, Enrique. Orientaciones para la CEpP, 2015.

Empero, temáticas que serían de vital importancia tratar en el colegio, no se han tenido siquiera en cuenta, puesto que el colegio solo está obligado a asumir dos de ellas para su desarrollo, lo cual mantiene entredicho el verdadero impacto que se quiere de una cátedra de la paz sino hace obligatorio temas específicos como la memoria histórica.

Aquí es donde se puntualiza la crítica, en el sentido en que la cátedra solo está siendo una nominación impuesta que no tiene contenido, ni un objetivo concreto que saque a las y los estudiantes de sus encierros epistemológicos de la escuela y los sitúe en un contexto social como el colombiano, que requiere de información sobre las diferentes formas en las que han resistido las comunidades en medio de un conflicto armado; además han sido estas mismas las que han entendido la inmanencia de la paz para poder responder movilizándose, ejerciendo derechos, con perdón y reconciliación ante la violencia. Los y las estudiantes no lo saben, el colegio no está permitiendo ese reconocimiento situado del contexto colombiano.

Sin embargo, el colegio opta por relacionar la CEpP con lo que ya se trabaja en la institución como lo son los proyectos productivos de aves ponedoras y lombricultura; que están a su vez conectados con las temáticas de desarrollo sostenible y participación ciudadana desde la creación de proyectos de impacto social. Pero, se da apertura a la Cátedra como materia independiente por medio del juego del ajedrez; este sigue evadiendo el compromiso que debería tener la cátedra de paz en tratar y dar a conocer a los estudiantes las repercusiones y los daños profundos que ha generado el conflicto armado, para que de ahí se pueda generar un criterio propio de la importancia de hablar de paz, al menos ese sería un inicio.

De todas formas, se está entendiendo como una materia que en su contenido no está relacionada con si quiera con la construcción de paz, presentándose dudas respecto a qué docentes dictan o no la cátedra, por lo menos en los niveles de preescolar y primaria<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> DIARIO DE CAMPO, L, 434-442.

Se considera que dada su exigencia de obligatoriedad en corto plazo y a la vez el reconocimiento de la flexibilidad que podía tener la implementación de la cátedra, en el colegio se decide por enseñar ajedrez como cátedra de paz sin tener en cuenta la contradicción epistemológica que este presenta.

En otras palabras, un juego de competencia, que puede fortalecer muchas habilidades en los estudiantes pero que representa a la guerra en su más didáctico espacio, es en sí otra paradoja del paradigma occidental en la educación. Además, crea la pregunta sobre ¿cómo se elaboran los proyectos pedagógicos y si los y las estudiantes participan en su construcción?

A continuación, se presenta un esbozo sobre el ajedrez como juego, el cual implica una incoherencia del paradigma de paz. Cabe mencionar, que no se profundiza en lo técnico del ajedrez en este trabajo, puesto que no es un objetivo del mismo. Además, se encontró que el grupo propone hacer acciones alternas al juego durante el nivel de conversación que se tuvo en el grupo de discusión.

#### 6.1.1. Ajedrez

Luego de una búsqueda de fuentes, se halla el libro “El ajedrez: herramienta didáctica”<sup>81</sup> que expone el uso del mismo como material que puede facilitar los procesos formativos. Asimismo, señala que éste es empleado como mecanismo para lograr algo más, en su caso, fortalecer la lectura y escritura. De todas formas, comenta que el origen del juego del ajedrez es incierto; todo lo que hay sobre su invención son conjeturas y leyendas. En ese sentido, una de las más populares es la que atribuye su creación al Brahman Hindú Lahur Sessa, cuyo invento regaló al rey Ladava, soberano de provincia de Talingana<sup>82</sup>. También menciona que otro

---

<sup>81</sup> FLOREZ, Albertina & FARFÁN, Luis. El ajedrez: herramienta didáctica. Puente Nacional. Editorial Gráficos Frantors. 2009. Pgs, 205.

<sup>82</sup> TAHAN, Malba. El hombre que calculaba. Bogotá segunda Edición S.E. S.F. p, 100.

posible inventor de origen griego fue el héroe troyano Palamedes, quien lo ideó junto a las murallas de Troya para distraer a los guerreros en los días de ocio. Hay personas que consideran a Salomón como su inventor y otros que se lo atribuyen a los mandarines contemporáneos de Confucio. El juego se extendió por Chima, Persia y los países Árabes. Estos últimos parece que lo introdujeron en España de donde pasó a Italia y Francia<sup>83</sup>. Empero, lo que llama la atención, es que ajedrez significa en sanscrito, el de cuatro cuerpos, simbolizando los del ejército: infantería, artillería caballería y mando central.

Esto último es lo que se relaciona con la incoherencia de un paradigma o con la completa experiencia de la colonialidad del ser que al elaborar proyectos pedagógicos referentes a una cátedra de paz terminan por fortalecer los fundamentos básicos de la guerra. Puede parecer irrelevante, pero son estas experiencias cotidianas las que constituyen el mundo colonial.

No puede olvidarse la historia, la que nos conforma, cuestiona y critica, puesto que las piezas de ajedrez más antiguas que se conocen pertenecieron a Carlomagno y el primer tratado importante sobre este juego lo escribió Alfonso X, siendo condenada su práctica en 1212 por la iglesia, en el Concilio de Paris, por las fuertes sumas de dinero que se apostaban por aquella época<sup>84</sup>. Siendo la iglesia una de las representantes y personajes de la colonialidad por sus múltiples intervenciones en la experiencia de la colonización y su propia estructura que emplea las relaciones de poder para imponerse.

En la actualidad, el ajedrez es reconocido como un deporte de carácter intelectual que hoy se practica en todos los países del mundo. Requiere de ciertas condiciones de disciplina, reflexión, memoria e imaginación, todo combinado en procesos enriquecedores del pensamiento, los cuales son útiles en la vida cotidiana, en el momento de enfrentar problemas por resolver o al tomar decisiones. Esas son las

---

<sup>83</sup> GONZALEZ, Jaime. Juguemos ajedrez. Bogotá primera Edición. S.E., S.F. p, 11.

<sup>84</sup> *Ibíd.*

cualidades que se presentan del juego en el colegio y de lo que el grupo de discusión varias veces expresó su aplicación.

Según los tratados de “Harschacharita y el Vasavadatta” de la India, el juego del ajedrez se inició en el siglo VI. Diez siglos después, en 1572 se realizó el primer campeonato de carácter mundial ganado por el Español Ruy López de Segura<sup>85</sup>.

En 1946 se fundó la Federación Colombiana de Ajedrez. Veinte años después fue creado el Instituto Colombiano de Deportes encargado de organizar las distintas competencias<sup>86</sup>.

Ahora, el ajedrez puede jugarse en muchas plataformas en línea, desde casa con cualquier otro jugador en el mundo gracias a la cultura virtual que también se vive con algidez. Actualmente, aún existe la Federación Colombiana de Ajedrez (FECODAZ)<sup>87</sup>, este recoge a todas las ligas a nivel nacional y presenta información de la organización de cada departamento. En su página, se encuentra información de la Liga Santandereana de Ajedrez que también participa en eventos como los juegos deportivos departamentales intercolegiados en donde se encuentran estudiantes dedicados a este “deporte ciencia” como lo hacen llamar.

A nivel de municipio, el ajedrez se ha venido empleando para abrir espacios de convivencia para la comunidad. Son aperturadas jornadas de juegos públicos en los parques para que desde la niñez hasta la adultez se encuentre un motivo para convivir sanamente, potenciando las habilidades que este juego trabaja<sup>88</sup>. Entonces, a partir de la participación de los juegos intercolegiados y en estos espacios locales, el colegio implementó el juego como una herramienta didáctica que pudiese

---

<sup>85</sup> PONCE, Lorenzo. Los primeros pasos en el ajedrez. Barcelona. Editorial de Vecchi. 1975, p. 77

<sup>86</sup> FLOREZ, Albertina & FARFÁN, Luis. El ajedrez: herramienta didáctica. Puente Nacional. Editorial Gráficos Frantors. 2009. P, 17-18.

<sup>87</sup> FEDERACIÓN COLOMBIANA DE AJEDREZ. [En línea] <http://www.fecodaz.com/liga/santander/>

<sup>88</sup> VANGUARDIA, Liberal. Inscripciones abiertas para jornadas de ajedrez al parque. [En línea] <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/giron/348374-inscripciones-abiertas-para-jornada-de-ajedrez-al-parque>

fomentar y fortalecer elementos propios de una cultura de paz en la institución, y esa sigue siendo su intencionalidad como proyecto transversal educativo.

En efecto, para el colegio se afirma que “mientras los jóvenes aprenden a jugar ajedrez también van desarrollando habilidades mentales como la concentración, la memoria, el razonamiento abstracto, la coordinación, el pensamiento científico, que para el contexto en el que viven, estas habilidades pueden estar influyendo en la toma de decisiones y experiencias. Ya sabemos que el juego es la mejor herramienta para los procesos de enseñanza-aprendizaje”<sup>89</sup>.

En este sentido, se evidencian las habilidades que desarrolla la misma dinámica del juego del ajedrez que exige reflexión y atención, debido a que los tiempos que delimitan sus reglas para tomar la decisión de hacer un movimiento o no van requiriendo de dicho razonamiento del participante, los estudiantes en este caso. La definición de reglas, según la observación y el uso de estrategias, van afectando comportamientos con disciplina e interés.

## **6.2. LA CRITICA DECOLONIAL PROPONE**

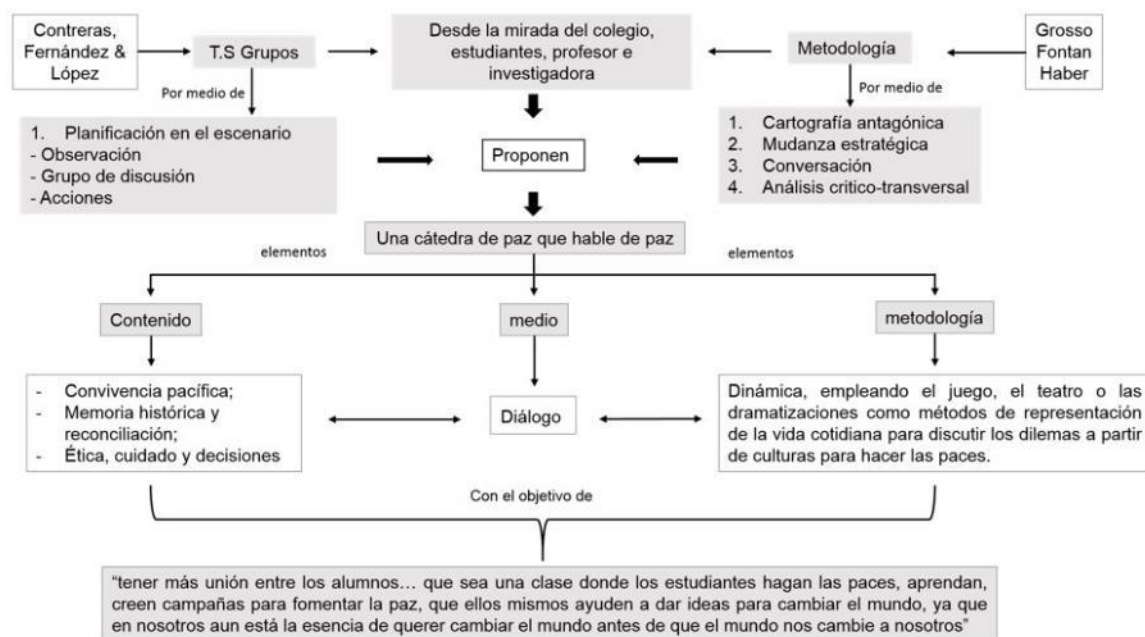
En este numeral se presenta el proceso llevado a cabo con los y las estudiantes del grado 11°2 y el profesor de la Cátedra de Paz como observador para la jornada de la mañana del colegio Nieves Cortés Picón, con los cuales se hizo un trabajo conjunto en el que se desaprendió, aprendió y aportó de manera conjunta para la elaboración de esta propuesta que no pretende ser más que una de las diversas maneras en las que se puede construir desde la participación, valorando los saberes y conocimientos de quienes a veces en una expresión de colonialidad, se invisibiliza, silencia o se convierte en subalternos dada la vivencia de la experiencia colonial

---

<sup>89</sup> DIARIO DE CAMPO, p, 13. L, 342-347.

que siempre recuerda al ser humano que debe mantener las jerarquías y los modelos opresores a seguir.

**Figura 4. Proceso Propuesta**



Fuente: Elaboración propia.

Empero, en cuanto se hizo el primer acercamiento con los y las estudiantes, el profesor y la investigadora, se manifestó la intencionalidad de la investigación y los objetivos que se querían alcanzar desde un referente y paradigma otro que, de alguna manera, en su sencillez solo abre las posibilidades de legitimar otras formas de conocimiento, expresiones y cosmovisiones. Para este caso, fue necesario motivar la conversación y centrar esas perspectivas desconocidas hacia el entendimiento de una Cátedra de Paz propia, en la que se pudiese participar activamente y aprender para aportar.

De manera que, solo hasta este momento se dio paso a la planificación, abordando la planificación en el escenario o el terreno, el colegio; que se convirtió también en una forma de conversación. Dicha conversación desde la decolonialidad como proceso fue utilizado durante 1 hora, una vez por semana durante dos meses, mayo y la primera semana de junio y las tres últimas semanas de julio, dada la interrupción por vacaciones de mitad de año, que se presentó de la siguiente manera:

- A. Luego de las aproximaciones realizadas al colegio como un espacio que debía reconocerse, se realizó el primer encuentro con el profesor encargado, las y los estudiantes del grado 11<sup>o</sup>2. En este encuentro se llevó a cabo la Acción R, continuando con el reconocimiento que era necesario hacer de aquellos a quienes no se conocía. Esta acción respondió a una presentación; y dos preguntas generadoras: a) ¿Haces parte de algún grupo, colectivo o comunidad? ¿Cuál?; b) ¿Cómo ha aprendido a hacer las paces?
  
- B. La siguiente acción se denominó Los Recortes, donde se quiso profundizar a cerca de las relaciones interculturales de los participantes, cuestionando sobre los lugares en los que han convivido. El propósito era acercarse a los demás reconociendo sus contextos, situarlos por medio de las preguntas generadoras: a) ¿Dónde nació?; b) ¿En qué barrio vive?; y c) ¿Ha vivido acciones violentas en esos lugares? ¿Cuáles?
  
- C. La tercera acción de la planificación en el escenario llevó a preguntar por la paz. Esta acción se llamó Lluvia de Ideas por confirmar su carácter personal o subjetivo y su valor. Las preguntas generadoras fueron: a) ¿Qué es la paz?; b) ¿Cómo hace las paces?, que se hizo a modo de pregunta base para contrastarlas con las respuestas de la primera acción. Y c) ¿Quién le ha enseñado?

D. La última acción se nombró Saberes, su propósito era precisamente conocer ¿cómo harían o prepararían las clases de Cátedra de Paz en el colegio o cualquier otro espacio? Entendiendo que individualmente se generaría su propia propuesta para ser puesta en apreciación de todas y todos los participantes en el grupo de discusión.

Para cada acción de la planificación en el escenario se tomaron dos horas, dada la apertura que se dio a la conversación y la generación de interés por parte de los participantes en el grupo de discusión sobre las reflexiones surgidas en cada una de ellas. De igual forma, luego de cada conversación, al final de cada acción se pedía escribir las ideas expuestas para tener una memoria de ellas para la siguiente hora.

A continuación, se esboza el desarrollo de las acciones llevadas a cabo dentro de la planificación en el escenario.

#### 6.2.1. Desarrollo

Como se explicó anteriormente, la planificación en el escenario se eligió dada la dinámica del colegio, el grupo y la investigación misma. Es decir, la investigación debía seguir los pasos de la situación misma para encontrar su razón de ser y no unos presupuestos preconcebidos antes de iniciar si quiera un reconocimiento de la institución. Por eso, se denomina planificación en el escenario, porque fue estando en él que este se configuró.

En primer lugar, en el desarrollo de la Acción R, se encuentran las siguientes características en las intervenciones del grupo participante, de las que era relevante su discusión puesto que se necesitaba conocer de sus espacios de participación para comprender la dinámica de 11°2.

Según trabajo social de grupos<sup>90</sup> este grupo se clasifica como un grupo escolar-adolescente que está comprendido por estudiantes, mujeres y hombres entre los 15 y 18 años; como miembros de este tipo de grupo, las y los estudiantes expresan que en su mayoría no participan en ningún otro ámbito; asimismo, 12 comentaron que hacen parte de grupos deportivos o artísticos y solo dos son mujeres a pesar de ser mayoría dentro del grupo de discusión.

A su vez, se puede identificar que el liderazgo como característica principal de la dinámica grupal lo desempeña el profesor, quien además de proporcionar conocimientos, expresa cariño, es comprensivo y representa la autoridad en el aula. El grupo es de formación transitoria dada la dinámica como colegio. En el espacio de la cátedra, debido a la intencionalidad del juego del ajedrez, el grupo siempre se divide conformando parejas.

En este momento, se evidencia que su ubicación se da con espontaneidad relacionado con los elementos característicos de la dinámica grupal como lo son los procesos de comunicación, y patrones de interacción que se expresan en esa selección de la pareja, además de la atracción interpersonal que se muestra. Sin embargo, un elemento de la dinámica que llama la atención es la cultura, puesto que como grupo se presentan con una cultura grupal heterogénea.

En otras palabras, en el grupo aportan en múltiples ocasiones para dar y recibir respuestas diferentes y se genera en este, patrones de comportamiento más abierto a la aceptación de la diversidad y a la comprensión mutua de unos y otros. Lo anterior, devela que en el grupo se analizan las actitudes propias y las ajenas que les permiten tomar conciencia de cómo dichas actitudes y sentimientos intervienen en el desarrollo de su vida cotidiana<sup>91</sup> en el colegio.

Cabe mencionar que, el profesor hacía referencia al cambio que ha ocurrido no solo en la dinámica grupal de los grupos de educación media, sino en toda la institución

---

<sup>90</sup> CONTRERAS, Yolanda. Trabajo Social de Grupos. Editorial Pax, México.2003, p, 30.

<sup>91</sup> FERNANDEZ, Tomás. & LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Alianza Editorial, 2006, p, 120.

dado que según sus memorias y las de la investigadora, hace diez años atrás, se resolvían los problemas entre alumnos en “la canaleta”, un lugar elegido por estar alejado del colegio y el espacio público. El profesor expresa que los grupos son tranquilos pero hablan más que los de antes<sup>92</sup>.

En segundo lugar, en la acción Los Recortes, cada estudiante debía tomar la cartulina del tamaño que eligiera para expresar de manera escrita lo que había compartido en medio de la conversación entre todas y todos los sujetos. Fue relevante conocer el desde dónde hablaban los y las estudiantes, sus lugares comunes y calles que recorren para llegar al colegio<sup>93</sup>. En este se respondió a las preguntas de lugar de nacimiento y barrio en el que viven actualmente y esto fue lo que se enunció:

En su mayoría, nacidos en Santander, otro grupo proviene del departamento del Cesar, Bolívar y Magdalena, Meta y Norte de Santander. Es vital mencionar que solo quienes nacieron fuera de Santander, mencionaron que habían sido testigos del desplazamiento y lo consideraban una violencia, al obligar a las personas a irse de sus tierras, de sus hogares, de sus espacios familiares que fueron construidos con amor y sacrificio.

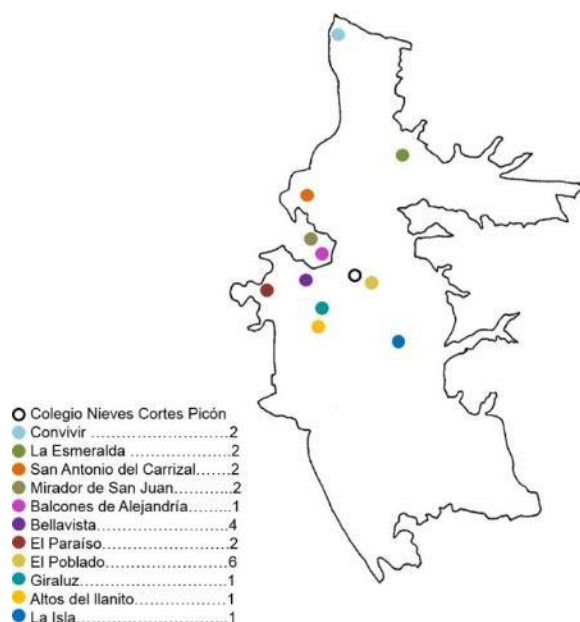
Ahora viven distribuidos de manera que el colegio no es un lugar cercano para la mayoría de los casos.

---

<sup>92</sup> DIARIO DE CAMPO, L, 404-408.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, L, 582-586.

## Ilustración 2. Ubicación de los lugares de residencia de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Así se muestra que, en el barrio aledaño al colegio solo viven 6 estudiantes de los 35 que componen el grupo con el que se trabajó y esto puede relacionarse con la verdad en sus relatos de haber vivido un tipo de violencia como el robo. La distancia entre el colegio y sus casas, también representa la percepción de la pobreza como violencia que pueden observar al transitar sus rutas hacia la institución<sup>94</sup>. Es decir, aquí se puede comprender que el mundo moderno colonial es el espacio con cisuras y brechas que habitan y a lo que se han acostumbrado. El colegio tampoco es un espacio cercano y por eso la relación colegio-comunidad no se manifiesta en su plenitud, puesto que no su barrio para el grupo.

Aquí surgieron esas cosas “inútiles” de las que habla Fontan en su proceso educativo que puede decolonizar la paz. Lo “inútil” entendido como aquellas categorías que no pueden ser cuantificadas y que a través de un cambio

<sup>94</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 599-603.

epistemológico puede entenderse como un concepto transitorio que resalta los aspectos invisibles, los procesos y las prácticas de paz en los espacios cotidianos. Es aquí donde la descolonización de la paz coloca énfasis en los elementos claves que no constituyen ninguna categoría típica del paradigma de la paz liberal<sup>95</sup>. En esta acción se descubrieron así:

Se asumieron los relatos de los participantes como verdad, aquella vivida, sentida y compartida en sus espacios o terrenos. De esta manera se pudo ver a través de los lentes de la descolonización de la paz cómo los elementos que pueden vincular a un grupo son los experimentados en medio de la violencia y sus locis vitales, sus barrios. Los estudiantes expresaron que en su mayoría han vivido acciones violentas tales como: la pobreza, el maltrato intrafamiliar, el robo, la violencia de género y el desplazamiento.

**Gráfico 1. Respuestas Acción Los Recortes**



Fuente: Elaboración propia<sup>96</sup>.

Independientemente de las cifras o el número de casos presentados para el momento mismo en que se llevaba a cabo este ejercicio, y entendiendo que

<sup>95</sup> FONTAN, Victoria, Descolonizar la paz. Editorial Universidad Javeriana, 2013, p, 178.

<sup>96</sup> AR2, Sistematización Acción Recortes.

estas son las categorías que no se cuentan, solo bastó con provocar la conversación en medio de una ambiente de confianza y respecto para que los participantes expresaran sus casos. Esta experiencia de la violencia que no es tratada en medio de una Cátedra de la Paz levanta barreras ante la necesidad de abordarlos por medio de dilemas éticos en clase, representa lo que no se dice, no se quiere ver y prueba la ausencia de seguimiento de psico-orientación o de Trabajo Social desde el colegio, dado que no se está haciendo una investigación y mucho menos acompañamiento a los posibles casos; solo se presentan cuando es evidente la violencia directa<sup>97</sup>.

Ahora bien, en la tercera acción planeada en el escenario, Lluvia de ideas<sup>98</sup>, se logró conversar con los y las estudiantes de manera muy abierta, cabe resaltar que este tipo de acciones pensadas un tanto informales para las cuestiones metódicas científicas, permiten que las personas no sientan “la presión del estudio y lo formal” y entren en un estado de confianza en este tipo de planificación en el escenario, en el que se permiten expresiones cotidianas y sentidas de grandes categorías como las “inútiles” criticadas por no poderse cuantificar<sup>99</sup>. Sin embargo, aquí el poder lo tienen ellas y se develaron.

Entendiendo lo anterior, el significado de paz, por su parte, demostró su subjetividad puesto que es entendido como convivir en armonía y tranquilidad con amor y respecto<sup>100</sup>, y ya que son categorías incuantificables, la mirada decolonial desde aquí quiere darles el valor que esto tiene respecto a la conexión que permite y que apertura el dialogo como la forma cotidiana de hacer las paces, como esa conversación que trasciende y encuentra el poder inmanente de la paz puesto que reconocen que las formas de vivirla son muchas.

---

<sup>97</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 722-732.

<sup>98</sup> OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE CIUDADANIA Y MEDIO AMBIENTE SOSTENIBLE (CIMAS). Manual de metodologías participativas, 2009, p 39.

<sup>99</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 793-799.

<sup>100</sup> *Ibíd.*, L, 837-839.

Entonces, el diálogo permite llegar a acuerdos, pedir disculpas, reconociendo los errores para perdonar. Tan sencillo como han sido menospreciados estos espacios de conversación en los que surgieron tales concepciones que desde una Cátedra de paz por medio del ajedrez, no ha sido enfocada.

Asimismo, quienes son identificados como las personas que enseñan a hacer las paces o los espacios en los que aprenden son sus casas, familias, profesores, colegio. Sin embargo, enfatizan que son sus espacios más cercanos, en sus casas el primer lugar donde pueden aprenderlo y desde ahí reprecarlo<sup>101</sup>.

La lluvia de ideas se muestra a partir de un programa que genera nube de ideas, en el que se introducen los textos y este presenta las palabras más o menos empleadas de la más grande a la más pequeña. Así se muestra que, ya la paz es una palabra de mayor mención, además de ver que son las personas, los padres y las familias las que han enseñado a los estudiantes a hacer las paces dialogando. Aun se entiende la paz como ausencia de guerra o conflictos, sin embargo, sigue siendo una pauta de colonialidad expresada en el discurso, que es recurrente.

---

<sup>101</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 837-847.



concepto, su forma de hacer las paces y con quienes lo hacen. Aquí desde la participación y los conceptos que la mirada decolonial vuelve útiles desde lo local-cotidiano, se elaboró la siguiente propuesta.

Referente a las temáticas abordadas en la clase, el grupo propone que se aborden temas como el propio concepto de paz, conflictos, el proceso de paz que se vive actualmente en Colombia, puesto que, afirman no hacerlo. Resulta importante para el grupo tener claro el contenido de la cátedra para que no “*solo sea llegar a jugar ajedrez*”; el grupo pide que en el contenido de una cátedra de paz debe haber información de lo que sucede en el país y que esta esté conformada por dos horas a la semana. Es decir, en este sentido van en la misma línea referencial del decreto 1038/2016 en donde pide a los colegios incluir dos de las temáticas expuestas, pero los y las estudiantes si puntualizan los temas que les generan interés y que el colegio no les presenta.

El grupo de discusión presenta interés por tres grandes temáticas, como lo son: convivencia pacífica; memoria histórica y reconciliación; ética, cuidado y decisiones. Esto se construye desde las mismas concepciones del grupo sobre los puntos discutidos.

Entonces, partiendo de la intención grupal en donde los participantes expresan que las clases de la cátedra de paz “*la harían bien didáctica para que sea más llamativo porque a muchos no les gusta el ajedrez*”, se considera que este proyecto del juego de ajedrez no ha sido asimilado por los estudiantes como una cátedra de paz, se perciben aislados, puesto que, en el colegio no hablan del proceso de paz de la Habana a pesar de saber que la paz no es solo la firma del acuerdo, como se ha presentado en puntos anteriores.

Igualmente, exponen que la metodología para abordar estas temáticas dentro de una clase debe estar guiada por la creatividad y el teatro o dramatizaciones de

diferentes situaciones cotidianas para aprender cómo enfrentarlas desde una cultura pacífica<sup>105</sup>. Por ejemplo:

*“Tal vez por medio de dinámicas, obras de teatro, también por medio de computador o ayuda tecnológica, también se puede hacer pocas veces juegos con otros colegios, tal vez salidas para así socializarnos con otras personas y saber y tener una buena cátedra de paz”<sup>106</sup>*

Lo que demuestra la poca interacción que tiene el colegio con su comunidad y con los espacios en los que podría llegar a impactar a partir de la salida del terreno para situar a los estudiantes con su espacio. Todo se considera dentro de la escuela como bien se mencionaba en la situación de la cátedra pero no se expone para que se pueda confrontar lo aprendido o emprendido en el colegio con el contexto.

*“Haría una clase lúdica basada en obras de teatro relacionadas a la paz, creo que se esta manera les daría a entender mejor a los estudiantes el concepto de la paz y así llegar a aportar un granito de arena al cambio de la humanidad”<sup>107</sup>*

También se devela que es importante ya en esta etapa escolar tener claro conceptos sobre situaciones cotidianas que entienden relacionadas con la ciencia y el estudio de las mismas, sin embargo, esto a su vez es muestra del impacto de la colonialidad del saber sobre las formas de aprendizaje.

*“Mediante juegos didácticos, en donde los chicos puedan disfrutar y aprender al tiempo las diferentes maneras de cómo implementar la paz”<sup>108</sup>*

El grupo expresa que existe la diversidad y esa es la que nutre sus relaciones con los demás, por ello afirman que existen diferentes maneras de implementarla y que el dialogo es la mejor forma de empezar.

---

<sup>105</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 981-1006.

<sup>106</sup> AS-L, 24-26.

<sup>107</sup> AS-L, 54-57.

<sup>108</sup> AS-L, 69-70.

*“Haría dramatizaciones sobre la convivencia sana y buen uso del lenguaje. Me gustaría una clase en la que diga cómo va el tratado de paz en nuestro país”<sup>109</sup>*

Varios enfatizan en la necesidad de conocer lo que sucede en el país y que eso los haría comprender muchas situaciones de la vida diaria con lo que se posibilitaría su solución por medios pacíficos. Se percibe que los y las estudiantes quieren saber acerca de la realidad política y social del país, sin embargo, pareciera que el colegio se convirtiera en un claustro donde nada entra y nada sale.

A su vez, afirman que esto permitiría,

*“tener más unión entre los alumnos... que sea una clase donde los estudiantes hagan las paces, aprendan, creen campañas para fomentar la paz, que ellos mismos ayuden a dar ideas para cambiar el mundo, ya que en nosotros aun esta la esencia de querer cambiar el mundo antes de que el mundo nos cambie a nosotros”<sup>110</sup>*

De igual forma, identifica que esto podría aportar cambios en sus vidas porque como grupo reconocen que,

*“Implementando diálogos más enfocado en cuanto al conflicto y dando ciertos consejos a los estudiantes en general pues hay muchos que no los demuestran pero en sus vidas hay problemas, dolor, dificultades, entre otros, por eso sería bueno esto, ya que la persona que las sufre podría pensar y reflexionar sobre los problemas o dificultades en silencio”.*

Es decir, que al relacionarse con los otros a partir de la palabra y las expresiones artísticas, las y los estudiantes alcanzarían un estado de reflexión que mediante los dilemas morales ayudaría a fortalecer su toma de decisiones frente a la vida y sus diferentes espacios. Empero, este es un proceso que los y las estudiantes deben

---

<sup>109</sup> AS-L, 66-68.

<sup>110</sup> AS-L, 76-81.

llevar en acompañamiento y aquí es donde debe integrarse el apoyo de psico-orientación escolar o el Trabajo Social en educación.

En efecto, tres elementos importantes requiere la cátedra de paz propuesta por el grupo de discusión por medio de la conversación, como lo son:

- a. Contenido y definición de las temáticas sobre convivencia pacífica; memoria histórica y reconciliación; ética, cuidado y decisiones
- b. Diálogo y apertura de espacios como mesas redondas para lograrlo en condiciones de igualdad.
- c. Metodología creativa, dinámica, empleando el juego, el teatro o las dramatizaciones como métodos de representación de la vida cotidiana para discutir los dilemas que se presentan y exponer diversas formas de enfrentarlos a partir del reconocimiento de culturas para hacer las paces<sup>111</sup>.

Lo anterior demuestra que desde lo local y lo subalterno, incluso desde un espacio como la escuela, se tiene una comprensión del dialogo como un proceso que permite acercarse a los otros y otros de manera adecuada, en donde también se le conoce y se interpela. Es interesante poder llegar a apreciar el cumplimiento de las palabras de Fontan al decir que, “el dialogo en la descolonización de la paz como un proceso, puede ser utilizado al infinito, como en los teatros-foros, los cantos folclóricos, etc”<sup>112</sup> en el sentido en que el grupo mismo lo propuso así, llegando a ese acuerdo. Además del interés que demuestra el grupo de discusión porque el colegio les comunique temas tan contundentes como los que proponen tratar.

Entonces, por medio de la participación de quienes no son escuchados, a quienes no se tiene en cuenta para la creación de estos proyectos pedagógicos, es como se consigue hacer un ejercicio de decolonización de los mismos procesos o dinámicas institucionales que potenciaran las habilidades de los y las estudiantes en el marco

---

<sup>111</sup> DIARIO DE CAMPO. L, 1016-1026.

<sup>112</sup> FONTAN, Victoria. Descolonización de la paz. Pontificia Universidad Javeriana, 2013, p 172.

educativo. Permitirá alcanzar las metas propuestas en el sentido en que se trabajará para construir criterios en conjunto con la comunidad educativa que aprecien los saberes de estudiantes y docentes, dado que vistos desde el pensamiento decolonial tienen tanta legitimidad como conocimiento otro válido.

Desde las categorías que no pueden contarse, las emociones, los saberes, valores y sentimientos; la propuesta recuperada, en sí misma, representa parte del proceso colonial y decolonial vivido, en el sentido en que se identificaron las características propias de la colonialidad en los aspectos percibidos de las relaciones interculturales, con otros y otras diversas, la investigación misma retoma actitudes coloniales vistas en el privilegio desde el que se habla y se escribe que aún debe transformarse. Empero, lo anterior se logra gracias al ejercicio de la cartografía antagónica como descriptor de estas mudanzas y cambios de perspectivas y posiciones en la investigación y en el trabajo con las personas. Aquí se develan los dos mundos que la investigación comprende, el del grupo participante y la comunidad educativa y el propio, puesto que es desde la subjetividad de la investigadora donde se observa el mundo colonial.

## 7. APORTES FINALES

Sobre la perspectiva que da la teoría decolonial desde su explicación de la colonialidad en la experiencia humana y lo que a su vez conforma el mundo moderno/colonial, se considera que al ser un proyecto crítico situado en Latinoamérica como resultado de los análisis y estudios de referentes como Walsh, Bidaseca, Mignolo, Quijano, Castro, entre otros, se encuentra en constante deconstrucción y crítica de los procesos coloniales que se llevan a cabo desde los espacios académicos hasta los económicos; todo para poder ser una alternativa epistemológica de comprensión del mundo.

En este caso se hizo necesario aterrizar al pensamiento decolonial en un escenario cotidiano como lo es la escuela, el colegio y su dinámica educativa para poder comprender las formas coloniales que se presentan en estos espacios, en los que se confirma la idea de ser reproductores de estructuras y características de poder en el que el estudiante viene a representar al sujeto subalterno o el que más presenta esa condición.

Comprender que las concepciones de mundo están íntimamente relacionadas con la historia de cada lugar habitado es una de las razones por las cuales se mantiene esta teoría que permite no solo criticar lo otro sino lo del sur para aportar en su transformación. Así pueden dimensionarse los espacios micro, como el colegio, pues se entienden como representación del mundo colonial y del que puede aprenderse para fundamentar las actuaciones en ellos.

Resultó interesante experimentar la dinámica de la institución desde otra mirada, una más amplia y desde afuera pero con la relación que se mantiene con las memorias de lo allí aprendido y vivido. Sin embargo ahora como estudiante en

medio de un ejercicio de investigación, se debe reconocer desde lo decolonial que fue complejo dejar a un lado los privilegios con lo que se llegó de nuevo a la institución para realizar un completo ejercicio decolonial.

Ya que las colonialidades constituyen al ser humano, el aporte del pensamiento decolonial aquí va de la mano con que ya se identifican y reconocen dichos privilegios, a los que ahora pueden llevarse de mejor manera, en el sentido en que no pueden tan solo seguir negándose ni en la academia o la vida misma.

El proyecto decolonial seguirá fortaleciéndose en tanto se dé importancia a lo cotidiano desde las relaciones interculturales y se legitime la diversidad como lugar de saberes y conocimientos otros válidos.

Por otro lado, como lo afirma Suárez-Krabbe<sup>113</sup> hablando de la antropología, sucede un caso parecido con el Trabajo Social, dado que en su recurrente afán de constituirse en una disciplina en sí, esta profesión con frecuencia incurre en una continua afirmación de su legado colonial, la asistencia, la adaptabilidad y funcionalidad para la ejecución de las políticas sociales. Para superar estos problemas, es necesario indisciplinar al Trabajo Social, lo que significa,

desatar las fronteras de las ciencias sociales que cercan la producción y distribución del conocimiento, y las «regiones ontológicas» de lo social, lo político y económico. Implica el reconocimiento de otras formas de conocimiento, particularmente los conocimientos locales producidos desde la diferencia colonial, y los entrecruces y flujos dialógicos que pueden ocurrir entre ellos y los conocimientos disciplinares. Además, propone romper con las tendencias modernistas de las ciencias sociales que dividen y distancian el sujeto y el objeto de conocimiento para, así, replantear la relación dialógica entre sujeto y estructura<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14, 2011, pp, 183-204. [En línea] <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/08suarez.pdf>

<sup>114</sup> CASTRO, Santiago; Schiwy, Freya y WALSH, Catherine. "Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder", en Perspectivas desde lo andino, Quito, UASB-Abya Yala. 2002, p, 13-14. Citado en SUÁREZ-KRABBE, Julia... op cit, p, 186

De lo anterior, se entiende que los dilemas disciplinares de muchas áreas de las ciencias sociales no competen solo al Trabajo Social como profesión y disciplina, sino que desde la mirada decolonial se encuentra que es un proceso por el que pasan las ciencias sociales en sí mismas, dada su categorización como ciencias blandas debido a su naturaleza y objetivos de estudio no cuantificables o el poco uso del método científico, el cual ha sido nombrado como el único método válido para producir conocimiento.

Entonces, frente a esa situación el Trabajo Social también ha caído por años en una discusión de nunca terminar en la que se debate sobre si este produce o no conocimiento, si puede considerarse disciplina o no, si cumple los criterios cientificistas de occidente, cabe mencionar, para serlo.

Evidentemente, el Trabajo Social nació como profesión que debía adaptarse y se funcional a unas políticas de Estado de bienestar en los que solo debía intervenir, y se reconoce que desde ahí cumple con su rol colonial. Sin embargo, en los esfuerzos, no solo de producir conocimiento, sino de constituirse en una profesión con postura e intencionalidad política en lo práctico, deviene la relación que para este ejercicio de investigación es el punto en común de Trabajo Social y el pensamiento decolonial; su corriente crítica. En este sentido, empieza a darse un valor a lo local y comunitario que mueve y cambia algunas dinámicas de poder.

Para este trabajo, una cuestión que debe reconocerse como aporte al Trabajo Social es el que permite afirmar que desde la perspectiva del pensamiento decolonial, Trabajo Social debe indisciplinarse para poder legitimar las diferentes formas y expresiones de saberes y conocimientos que conforman el mundo cultural.

La comprensión de “desatar las fronteras de las ciencias sociales” como primera medida, permite también aceptar que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad con la que ha sido caracterizada la profesión, que además ha sido vista como una falencia; se convierte en una fortaleza y en un punto antiquísimo para el Trabajo Social como área del estudio social que ha comprendido desde sus

inicios la necesidad de integrar las ciencias para elaborar abordajes holísticos de las realidades o los fenómenos sociales.

Más allá de dividir los tipos de investigaciones en cuantitativo, cualitativo o mixto, el Trabajo Social puede entender la inmanencia que tiene el conocimiento local o en su defecto, aquel encontrado en la diferencia colonial (norte y sur epistemológico) como se expresa en la cita, puesto que se ha trabajado en espacios propios de la diferencia colonial. Ahora bien, podría ser preciso decir que el conocimiento producido hasta ahora por Trabajo Social de la mano de comunidades, grupos, colectivos, movimientos sociales, organizaciones e incluso instituciones que han tenido un enfoque crítico, estarían en esa línea de diálogos entre los conocimientos locales y disciplinares que más que volver blanda a una disciplina, solo fortalecerían su actuar y marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Cabe aclarar que hablamos de sujetos en relaciones epistemológicas y culturales, solo esa distinción hace que se reconozca que no se puede tomar toda la distancia investigativa que objetivice los procesos o resultados de la misma, puesto que es en esas relaciones donde se encuentran las colonialidades de poder que siguen perpetuando las desigualdades. Empero, Trabajo Social ha superado también la discusión sobre las relaciones dialógicas que se mantienen con los otros y otras en la investigación que los hace más que un sujeto de investigación, un sujeto que también aporta su conocimiento.

En esta línea, se puede comprender la pertinencia del aspecto metodológico llevado a cabo en este trabajo, pues debe plantearse que esta labor de escritura que solo representa una exegesis de la situación de una cátedra para la paz en el Colegio Nieves Cortés Picón, realizado por el grupo de discusión, el profesor como observador y la investigadora para luego proponer una forma propia del grupo para hacerla demuestra no solo la necesidad de responsabilizar a la ciencia moderna por haber cosificado las relaciones humanas, si no que faculta a quienes pueden hacer esta práctica crítica a proponer.

Planificar en el escenario admite no presuponer o encontrar lo que ya se había establecido con anterioridad, sino que permite seguir las huellas que develan los hallazgos de una investigación. Aquí lo fue la propuesta; como con otro grupo de discusión pudo ser el juego del ajedrez. En efecto, la conversación como el nivel de dialogo y de expresión informal que dio la confianza para lograr las intersubjetividades, se consideró una ventaja para la investigación.

En consecuencia, la propuesta en sí misma es un aporte de todo el proceso llevado a cabo en la institución. Es un alcance considerable a nivel participativo, propositivo, y de interés por parte del grupo con el que se trabajó. Además lo encontrado a partir de las diferentes acciones confirman los elementos del pensamiento decolonial que influyen en la comprensión de la situación de la cátedra de paz que al final redefinen el proceso de la misma a partir del dialogo como medio para aplicar una metodología también situada, en donde se puedan representar aspectos de la vida cotidiana y se pueda debatir sobre los dilemas morales, de los cuales se explicó su importancia al construir una cátedra de paz que aporte a la formación de estudiantes y les facilite herramientas para la toma de decisiones.

Por último, se recomienda al colegio hacer el ejercicio de indagar por las preferencias de las y los estudiantes a la hora de hablar de una cátedra de paz, porque son quienes terminan evaluando y soportando lo que se haga en la escuela; si estos conocimientos no se relacionan con una real aplicabilidad en sus espacios vitales o locis locales, pues el desinterés y la falta de participación ganaran más terreno que la propia educación.

Asimismo, se percibe en medio de todo este ejercicio decolonial de análisis crítico y propositivo, que pareciese más fácil para la escuela o colegio implementar cualquier iniciativa con intencionalidades muy buenas, incluso, pero que dificultan que los y las estudiantes alcancen un sentido crítico de sus contextos sociales cercanos. Demuestra que es más sencillo para la escuela, entretener a sus estudiantes y no comprometerse con la educación que el colegio mismo plantea, a la hora de presentar un modelo pedagógico que

“busca el desarrollo cognitivo del estudiante, para que sea transformador de su entorno, práctico y reflexivo, capaz de aprender críticamente luego de haber adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; con carácter social refiriéndose a la comunidad en la que se desenvuelve el joven e interactúa la institución”<sup>115</sup>

Si en la cátedra de paz no se habla de los mínimos necesarios para que se pueda definir como tal, dado también lo incierto y amplio de la ley y el decreto que la estipulan, lo que le queda al colegio es su modelo pedagógico, cognitivo, social y humanista (PECOSOH) para aplicar coherentemente con sus propios objetivos. Tal vez está implícito, pero la perspectiva decolonial rescata el valor de lo local como bien se ha expuesto en este trabajo, para que desde lo local se reconozcan las formas de ser, conocer y poder, que pueden aplicarse en una cátedra de paz donde se conceda hablar de lo que al parecer no se puede hablar; ver lo que se ha invisibilizado en medio de la violencia; actuar sobre lo que no se ha podido actuar para transformar, evocando las palabras del modelo pedagógico.

Por lo tanto, en coherencia con lo propuesto por el grupo de discusión y en la posición de estudiante que acompañó este ejercicio de investigación también se hace un aporte a la propuesta de cátedra de la paz.

El contenido de la cátedra, ya especificado por el grupo está dirigido a profundizar las temáticas de convivencia pacífica; memoria histórica y reconciliación; ética, cuidado y decisiones. A partir de ahí, se considera que este contenido se ha recopilado, documentado y publicado en un trabajo investigativo, cuidadoso y transdisciplinar que ha hecho el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Por ende, se propone a esta “plataforma de promoción, diálogo y articulación de las memorias del conflicto armado, y contribuye a la reparación integral, el esclarecimiento histórico, las garantías de no repetición y la construcción de una

---

<sup>115</sup> COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN. Manual ético pedagógico para la convivencia escolar. 2015, p 22.

paz sostenible”<sup>116</sup>, como el marco referencial para tal fin, que aun dentro del orden nacional es a la estructura del Estado una parte que trabaja en busca de la verdad, haciendo una labor pedagógica de memoria que ya representa un paso decolonial de importancia.

Lo anterior, se confirma gracias a que la memoria histórica es construida a través de los relatos asumidos como verdad en las realidades, en las vidas de las personas. “No es la historia de grandes pensadores, sino la del destierro de los desterrados a los márgenes”<sup>117</sup>. No es sólo una redacción histórica tradicional en donde un académico es quien cuenta la historia, que termina siendo La Historia que conocemos, a la que le faltan personajes, en las que se cuenta lo sucedido desde una sola visión de mundo.

Por eso, la memoria histórica es una de las temáticas que debe convertirse en herramienta de una cátedra de paz, que ya hace parte de ella pero que desde adentro puede generar resistencia a la colonialidad que se vive en las aulas. Porque es un ejercicio decolonial que visibiliza, da voz y saca de la oscuridad de la violencia a quienes deciden contar y compartir cómo la han vivido y sobrevivido; los miedos, las tristezas, las pérdidas, las fortalezas, la resiliencia hecha memoria para los demás; ya permite que la colonialidad sea deconstruida para construir formas nuevas de hacer historia.

El CNMH cuenta con material en línea de sus informes anuales, un centro audiovisual con cortos, documentales, videos, testimonios, radio, música y galerías fotográficas que ya son un gran contenido para manejar en las clases de una cátedra de paz de manera dinámica. Asimismo, presenta iniciativas de memoria, que en sí mismas contienen metodologías de socialización que en muchos casos están relacionadas con expresiones teatrales, artísticas y musicales, tal como se ha

---

<sup>116</sup> CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. ¿Qué es el CNMH? [En línea]  
<http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

<sup>117</sup> BAUMAN, Z. & DONSKIS, L. Ceguera Moral. Le pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Paidós, Estado y Sociedad, 2015, p,14.

comentado. Cabe hacer el énfasis en que lo local se toma estas formas de expresión de lo que se ha callado durante años de guerra y eso amplifica su valor y resistencia ante la violencia, además de fortalecer el tejido social que intenta reconstruirse a través de tales vivencias.

El colegio puede ser un gestor de eso, además de convertirse en el espacio que salga de sí mismo para presentar a la comunidad que le rodea, el fruto de esas cátedras que solo así, sí devolvería el carácter social del colegio hacia su comunidad. En cuestión de metodologías y el cómo hacerlo, ya las y los estudiantes han dejado claro su posible actuar. Actuar que por partida doble haría una CEpP comprometida, crítica, reflexiva y propositiva.

## BIBLIOGRAFÍA

Amorocho, Edward, et al. SABERES DE EDUCADORES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN TIEMPOS DE POSTCONFLICTO. Revista Educación y Cultura, FECODE-CEID, n°109, 2015, p. 15-22.

Arancibia, Juan. FALACIAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES Y LA URGENCIA DE UNA PROPUESTA CRÍTICA. Revista Educación y Cultura, CEID-FECODE. No. 101, 2014, p, 13-17

BIDASECA. Karina, Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América Latina, SB Educación, 2010, pgs. 288.

Cabezudo, A. Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. Educação, 36(1), 2013, 44-49. Directory of Open Access Journals, EBSCOhost (accessed December 5, 2015).

Cáceres, M. CONCEPCIONES DEL SER HUMANO Y VÍAS DE HUMANIZACIÓN EN LAS CULTURAS DEL ABYA YALA. En: Fonet-Betancourt, R. 2008. Concepciones de ser humano e interculturalidad. Culturas de humanización y reconocimiento, p, 206-215 Aachen, Alemania: Verlag Mainz.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) EL GIRO DECOLONIAL: REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, pp 9-21.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. ¿Qué es el CNMH? [En línea] <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

CHAUX, Enrique. Orientaciones para cátedra educación para la paz. (Diapositivas), 23 diapositivas, color, 2015.

COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN. Manual ético pedagógico para la convivencia escolar. 2015, p, 152.

COLOMBIA, Congreso de la República. Ley 115 de 1994.

COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional, Ley 1620 de 2013.

COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional. Ley 1732 de 2014.

COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional. Decreto 1038 de 25 mayo de 2015.

COMINS, Irene, La ética del cuidado como educación para la paz. Tesis doctoral de la Universidad de Jaume I, 2003. [En línea] <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/29593/comins.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia. 2015, [En línea] Consultado en [www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co](http://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co)

CORPORACIÓN DESCONTAMINA, [En línea] <https://descontamina.org/quienes-somos/> 2015.

CONTRERAS, Yolanda. Trabajo Social de Grupos. Editorial Pax, México.2003, pgs, 157.

BAUMAN, Zygmunt, y DONSKIS, Leónidas. Ceguera Moral: la perdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Edición en castellano, Espasa Libros. Paidós, Estado y sociedad; 2015, pgs, 271.

DE SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal, CLACSO y Prometeo Libros, Buenos Aires, 2010, p. 144. [En línea]

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/perspectivas/boaventura.pdf>

Díaz, Crithian. HACIA UNA PEDAGOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL: ENTRE APERTURAS, BÚSQUEDAS Y POSIBILIDADES. Bogotá: Universidad Colegio

Mayor de Cundinamarca, Tabula Rasa. No.13: 2010, pp. 217-233. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>

DUFFIELD, Mark. Las nuevas guerras en el mundo global. La convergencia entre desarrollo y seguridad, Los libros de la Catarata, Madrid. 2004.

Dussel, Enrique. EL DISCURSO TEÓRICO DEL PENSAMIENTO NEOLIBERAL: EVOLUCIÓN CULTURAL, LIBERTAD INDIVIDUAL Y MERCADO. En Pasos 71, Costa Rica, pp. 11-15 en LANDER, Edgardo.

Esguerra. Camila. DISLOCACIÓN Y BORDERLAND: UNA MIRADA OBLICUA DESDE EL FEMINISMO DESCOLONIAL AL ENTRAMADO MIGRACIÓN, RÉGIMEN HETEROSEXUAL, (POS) COLONIALIDAD Y GLOBALIZACIÓN. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. universitas humanística 78 julio-diciembre de 2014 pp: 137-161.[En línea] <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6528/8196>

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE AJEDREZ. Liga Santandereana de Ajedrez. [En línea] <http://www.fecodaz.com/liga/santander/>.

FERNÁNDEZ, Encarnación. “Estado democrático, seguridad humana y consolidación de la paz” en HENAO GAVIRIA, Héctor F. et al., Participación en la construcción de la Paz. Protección de los derechos de las víctimas en Colombia, Cáritas Española, Madrid, 2010.

Fernández, Alfonso; & López, María del Carmen. EDUCAR PARA LA PAZ. NECESIDAD DE UN CAMBIO EPISTEMOLÓGICO. Convergencia, revista de Ciencias Sociales, ISSN 1405-1435, UAEM, núm. 64, 2014, pp. 117-142 [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/105/10529071005.pdf>

Fernández. Esther, LA DESCOLONIZACIÓN DE NUESTROS GESTOS EN EL TRABAJO ETNOGRÁFICO. Otros Logos, Revista de Estudios Críticos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue, 2015, N° 6, p. 54-68. [En

línea]

<http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0006/05%20Fernandez%20Moya%2022.pdf>

FERNÁNDEZ, Tomás, & LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Alianza editorial. S.A., Madrid, 2006, p 300.

FLOREZ, Albertina & FARFÁN, Luis. El ajedrez: herramienta didáctica. Puente Nacional. Editorial Gráficos Frantors. 2009. Pgs, 205.

Fontan, Victoria. REPLANTEANDO LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PAZ: EL CASO DE LA DESCOLONIZACIÓN DE PAZ. Perspectivas Internacionales, Cali, Colombia, Vol 8 No. 1, 2012, pp. 41 - 71, ISSN 1900-4257. [En línea] <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/viewFile/839/1364>

FONTAN, Victoria. Descolonización de la paz. Pontificia Universidad Javeriana, 2013, pgs. 212.

GALTUNG, Johan. Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, 2003, Transcend – Quimera, introducción.

GÓMEZ, Esperanza. Diversidades, saberes y Trabajo Social en perspectiva intercultural y decolonial. p, 164-189. En Diversidades y decolonialidad del saber en las ciencias sociales y el Trabajo Social. Gómez, Esperanza, et al. Medellín: Pulso & Letra Editores, 2014. 252 páginas. [En línea] <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>

GONZALEZ, Jaime. Juguemos ajedrez. Bogotá primera Edición. S.E., S.F. p, 11. Citado en FERNÁNDEZ, Alfonso; & LÓPEZ, María. Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Revista Convergencia. ISSN 1405-1435, UAEM, n° 64, 2014, p, 125.

Grasa, Rafael. & Mateos, Oscar. PRÓLOGO. EN, LA PAZ EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES. Richmond, O. (s.d), 2008, p, 11-17. [En línea] <http://www.ed->

bellaterra.com/uploads/pdfs/LA%20PAZ%20EN%20LAS%20RELACIONES%20INTERNACIONALES.pdf

Grosso, J. L. CONSTITUTIVO, CONSTRUIDO. SÍMBOLO, ESPACIO-TIEMPO Y PRAXIS CRÍTICA. EN CUERPOS Y EMOCIONES DESDE AMÉRICA LATINA. Compilado por J. L. Grosso y M. E. Boito, 2010, pp: 39-81. Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Catamarca, Córdoba.

Haber, Alejandro. NOMETODOLOGÍA PAYANESA: NOTAS DE METODOLOGÍA INDISCIPLINADA. Revista chilena de Antropología, n° 23. 2011  
DOI: 10.5354/0719-1472.2011.15564 [En línea]  
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>

HERRERA Flores, J. El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée. Citado en Massó Guijarro, Ester El desafío de la paz como quehacer humano: Retos [antropológicos, sociales, políticos] de culturas y pueblos. Derechos humanos, cultura (s) de paz (Primera Parte) Límite, vol. 2, núm. 16, 2007, pp. 25-45 Universidad de Tarapacá Arica, Chile. [En línea]  
<http://www.redalyc.org/pdf/836/83601602.pdf>

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, 22 (1), 186-209, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. [En línea]  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

MALDONADO-Torres, Nelson. La topología del Ser y la geopolítica del conocimiento: Modernidad, Imperio, colonialidad. 2004.

Massó Guijarro, Ester. EL DESAFÍO DE LA PAZ COMO QUEHACER HUMANO: RETOS [ANTROPOLÓGICOS, SOCIALES, POLÍTICOS] DE CULTURAS Y

PUEBLOS. DERECHOS HUMANOS, CULTURA (S) DE PAZ. (Primera Parte) Límite, vol. 2, núm. 16, 2007, pp. 25-45 Universidad de Tarapacá Arica, Chile. [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601602.pdf>

Martínez, Vicent. CULTURAS Y PACES PARA EL SIGLO XXI: UNA PERSPECTIVA DESDE LA FILOSOFÍA PARA HACER LAS PACES. Tiempo de paz, 2010, n.o 99, pp. 14-20. [En línea] Directory of Open Access Journals, EBSCOhost (accessed December 5, 2015).

Mayor, Federico. NACIONES UNIDAS: ¿UNA REFORMA IMPOSIBLE? Revista Tiempo de Paz, otoño 2005, n° 78 p, 5-9 [En línea] Directory of Open Access Journals, EBSCOhost (accessed December 5, 2015).

Mignolo, Walter. GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y LA DIFERENCIA COLONIAL. El Trimestral Atlántico Sur. 101(1), 2002, p, 57-96.

Moliner, Yoan. DECONSTRUYENDO LA PAZ LIBERAL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA. Revista relaciones internacionales, No 26, 2014, pp. 137-143. [En línea] <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/570/397.html>

MOLINA, M. L. El Trabajo Social en Costa Rica. En: Melano, M.C. & Deslauriers, J. P. (Coord.).El Trabajo Social Latinoamericano. 2012, pp. 93-135, Buenos Aires, Argentina: Lumen-Hvmanitas

Oficina Del Alto Comisionado En Derechos Humanos De Naciones Unidas. PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS, 1966. [En línea] <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>.

ONU. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Revista Tiempo de Paz, n° 99, 2010, p, 111-116. Directory of Open Access Journals, EBSCOhost (accessed December 5, 2015).

PATIÑO, Marisol. La decolonialidad, el buen vivir y el respeto a la diversidad en la construcción de conocimiento, formación e investigación en Trabajo Social, capítulo III, colonialidad, diversidad y saberes, p. 205-220, En Diversidades y decolonialidad

del saber en las ciencias Sociales y el Trabajo Social. Gómez, Esperanza, et al. Medellín: Pulso & Letra Editores, 2014, p, 252. [En línea] <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000047.pdf>

PONCE, Lorenzo. Los primeros pasos en el ajedrez. Barcelona. Editorial de Vecchi. 1975, p. 77. Citado en FLOREZ, Albertina & FARFÁN, Luis. El ajedrez: herramienta didáctica. Puente Nacional. Editorial Gráficos Frantors. 2009, pgs, 205.

QUIJANO. Aníbal, Discurso de inauguración del III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales y Humanas, FLACSO, Ecuador, Agosto 2015. Encontrado en <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>

Quijano, Aníbal & Wallerstein. Immanuel. LA AMERICANIDAD COMO CONCEPTO, O AMÉRICA EN EL MODERNO SISTEMA MUNDIAL. Revista Internacional de Ciencias Sociales. 1992, (134): 583-591. Citado en Restrepo, Eduardo, & Rojas, Axel. INFLEXIÓN DECOLONIAL: FUENTES, CONCEPTOS Y CUESTIONAMIENTOS. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, p, 93-94.

RESTREPO. Eduardo, & ROJAS. Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial, Universidad del Cauca, 2010, pgs. 240. [En línea] <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>

RICHMOND, O. La transformación de la paz. London, Palgrave, Macmillan. Citado en Estévez, Jorge. Paz Liberal e “InternationalStatebuilding”, crítica y surgimiento de un nuevo paradigma. Relaciones Internacionales, núm. 19, 2007, febrero de 2012.

Situaciones, Colectivo. “PRÓLOGO. SOBRE EL MÉTODO”. En Hipótesis 891: Más allá de los piquetes, MTD de Solano y Colectivo Situaciones, 2002, pp. 9-22. Tinta Limón, Buenos Aires.

Suárez-Krabbe, Julia. EN LA REALIDAD. HACIA METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN DESCOLONIALES. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14,

2011, pp, 183-204. [En línea] <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/08suarez.pdf>

TAHAN, Malba. El hombre que calculaba. Bogotá segunda Edición S.E. S.F. p, 100. Citado en FLOREZ, Albertina & FARFÁN, Luis. El ajedrez: herramienta didáctica. Puente Nacional. Editorial Gráficos Frantors. 2009. Pgs, 205.

Toro, José María. EDUCAR CON “CO-RAZÓN”, Bilbao: Desclée De Brouwer, 2005, p, 21. Citado en FERNÁNDEZ, Alfonso; & LÓPEZ, María. Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Revista Convergencia. ISSN 1405-1435, UAEM, n° 64, 2014, p, 125.

UNESCO. ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.o 33, pp. 181-218. UNED, Madrid.

VANGUARDIA, Liberal. Inscripciones abiertas para jornadas de ajedrez al parque. [En línea] <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/giron/348374-inscripciones-abiertas-para-jornada-de-ajedrez-al-parque>.

VELAZCO, H. Los múltiples usos de la diversidad cultural. La diversidad cultural ante el racismo, el desarrollo y la globalización en los documentos UNESCO. ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.o 33, 2014, pp. 181-218. UNED, Madrid.

WALSH, C. “(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En: Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas, Catherine Walsh (editora), 2005, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abaya-Yala.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. 2007, 26:102-113. [En línea] [http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_8\\_son\\_posibles\\_catherine.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_8_son_posibles_catherine.pdf)

**ANEXOS**  
**ANEXO A. Carta aval Colegio Nieves Cortés Picón**

Bucaramanga, 4 de abril de 2016

Licenciado:  
**Javier Quecho Mogollón**  
Rector Colegio Nieves Cortés Picón de Girón

Cordial saludo.

El Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander, mediante el Acuerdo 004 de 2007, que modifica el Reglamento Estudiantil de Pregrado en su Título V Capítulo IX; establece como requisito para la obtención del título profesional la realización, por parte del estudiante, de un "Trabajo de Grado". Éste trabajo brinda al estudiante la oportunidad de realizar un ejercicio de análisis y aplicación de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante su proceso de formación, además de proponer aportes o alternativas de solución a problemas o necesidades de la región o el país.

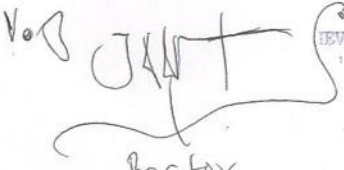

Para el semestre 2016-1, YIRA ISABEL MIRANDA MONTERO identificada con cédula de ciudadanía n° 1'098.716.291 expedida en Bucaramanga, Santander; estudiante de Décimo semestre de Trabajo Social, se encuentra interesada en desarrollar su "Trabajo de Grado" en el Colegio Nieves Cortés Picón como aporte a la institución de la cual es egresada. Por lo tanto, solicita amablemente su autorización, colaboración y espacio para que de ser posible, realice el plan de dicho trabajo, titulado "LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN CLAVE DECOLONIAL: UN ANÁLISIS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN COLOMBIA. EL CASO DEL COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN", el cual fue aprobado por el Comité de Trabajos de Grado de la escuela.

Agradezco de antemano su atención y colaboración.

Atentamente,

  
**Héctor Mauricio Rojas Betancur**

Director Escuela de Trabajo Social  
Universidad Industrial de Santander

  
**COLEGIO NIEVES CORTÉS PICÓN**  
  
**RECTORIA**  
Rector  
3-V-2016