

«El buen vivir» como expresión decolonial hacia la construcción de la paz y la convivencia en los estudiantes del grado quinto de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca*

Autor: Jair Mosquera Carvajal**

Resumen

El concepto del «Buen vivir o *Sumak Kawsay*», como lo denominan los pueblos indígenas, es una expresión que se extiende al pensamiento interétnico de la región pacífica colombiana, en la cual está inscrita la Institución Educativa indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca. Desde esta categoría, se buscó reflexionar las tensiones y desafíos que genera su gramática, en torno a los modelos económicos, culturales y epistémicos que imponen las lógicas occidentales. «El Buen vivir» es una noción que viene alimentándose de experiencias Otras; una promesa que se da como consecuencia de prácticas interculturales que se configuran en escenarios educativos, para ir develando lugares que contribuyen a la paz y a la convivencia; ese «Buen vivir» comienza a posicionarse como estrategia para lograr el equilibrio y la armonía, propias de la naturaleza, entre los habitantes del territorio; los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa indígena “Chimborazo” del municipio de Morales, Cauca, se presentaron como actores del proceso de investigación participativa; cooperaron para que, el arte del «diálogo intercultural»--que hace parte de un proceso des-colonización del saber—protegiera una agenda de trabajo en la comunidad educativa. El enfoque cualitativo fue la mejor opción para dar cuenta del tejido entre la literatura (algunos referentes conceptuales para soportar el «Buen vivir», con ánimo de ofrecer aristas sobre lo que se ha teorizado al respecto) y las prácticas de convivencia y paz que se desencadenan en micro-realidades del territorio. La aplicación de técnicas, entre ellas las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, avivaron el entusiasmo del investigador por tejer perspectivas conceptuales y discursos, con el fin de integrar elementos, en apariencia triviales y con ambición subjetiva. Asimismo, la cartografía social y el grupo focal (12 estudiantes, 6 niños y 6 niñas), hicieron parte de la órbita investigativa. Sobresale la noción del «Buen vivir» como horizonte de la pedagogía comunitaria; a pesar de que son destellos, la labor debe continuarse a partir de lo que se gesta con el sólo nombrarla. Desde allí, la resolución de conflictos dentro y fuera del aula, así como la vinculación de la familia en los procesos de convivencia en el marco de los proyectos educativos institucionales y comunitarios indígenas, se ven permeados por su lógica.

* Artículo derivado de investigación de la Universidad de Manizales, sede Popayán. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación desde la Diversidad.

** Jair Mosquera Carvajal licenciado en educación básica con énfasis en matemáticas.

Palabras clave

Buen vivir, pensamiento de-colonial, paz.

Introducción

Pese a que América Latina ha presentado un aumento significativo en las expectativas de desarrollo social y económico, en especial en la reducción de la pobreza y logros en algunos indicadores sociales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2021), es notable que las comunidades étnicas (indígenas y afrodescendientes) de los países de la región enfrentan desafíos frente al cierre de brechas originadas por la heterogeneidad estructural, la vulnerabilidad externa y la persistencia de altos niveles de desigualdad, especialmente entre las comunidades rurales, lo que les impide consolidar procesos de paz sostenible y organizar agendas de convivencia desde sus organizaciones (Medina et al. 2020). Derivado de ello, se observa que los pueblos originarios de Colombia, presentan escenarios de crisis social, política, territorial, económica y cultural que afectan su pervivencia histórica presente y futura, poniendo en riesgo la vitalidad de sus cosmovisiones, prácticas ancestrales y saberes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL, 2021).

Según el Banco Mundial (2021), “los pueblos indígenas representan el 8% de la población de América Latina, pero también constituyen aproximadamente el 14% de los pobres y el 17% de los extremadamente pobres de la región” (p. 12). En este sentido, los pueblos indígenas afrontan hoy más que nunca diversos desafíos, entre los que se destacan: la lucha por la igualdad y la inclusión de sus derechos como pueblos originarios, considerando que en la actualidad, existen más de 600 pueblos indígenas, con una población cercana a los 50 millones de personas, que se caracterizan por su amplia diversidad demográfica, social, territorial y política (CRIC, 2013). Con respecto a las comunidades afrodescendientes, estas también asumen que su identidad cultural y los conocimientos propios se derivan de su cosmovisión cultural (medicina tradicional y saberes ancestrales) (Organización Panamericana De La Salud – OPS, 2015), los cuales son transversales a los diferentes planes y programas que genera el sistema estatal de educación. En general, los pueblos étnicos asumen que es imperativo en sus comunidades, el rescate de sus saberes tradicionales desde proyectos educativos institucionales para recuperar sus proyectos de vida, es decir, su identidad cultural y pervivir en la historia.

Estas comunidades, que conviven en regiones pluriculturales como el departamento del Cauca, conciben su cosmovisión desde el constructo biopsicosocial étnico, el cual apropia sus riquezas espirituales y materiales desde lo que consideran su ser y su territorio (Medida et al, 2020). Visión que garantiza el control de las diferentes instancias de la vida y las condiciones para acceder al empoderamiento de los saberes y las prácticas que conllevan al mejoramiento de su calidad de vida; por ello, es evidente la necesidad de fortalecer la participación de estas comunidades y los grupos poblacionales vulnerables dentro de un enfoque intercultural del Buen Vivir. De esta manera, el liderazgo autónomo de las comunidades puede gozar de voz y

representación en la adopción de decisiones basadas en sus saberes y prácticas ancestrales; así mismo fortalecer el empoderamiento de sus proyectos desde sus instituciones educativas, para la gestión y ejecución de prácticas pedagógicas de paz, como el apoyar y el mantener eficazmente las políticas de convivencia desde la educación intercultural, donde se presentan indicadores negativos en asuntos prioritarios (Vega, 2014; Portela et al. 2003). Se debe reconocer que en el Cauca, todavía hay que dar muchos pasos para conseguir que el diálogo intercultural y el afianzamiento del Buen Vivir se traduzca en espacios que hagan visibles la diversidad étnica, haciendo posible el rescate de los saberes ancestrales y tradicionales, teniendo presente el punto de vista de las personas que poseen dichos conocimientos y los saberes, como son los mayores y los docentes tradicionales (Bermúdez et al., 2016; Carvajal et al., 2017).

En atención a lo expuesto, como estrategia pedagógica y transversal al Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa Chimborazo del municipio de Morales (Cauca), se considera que el Buen Vivir es una práctica y un conocimiento decolonial, que como exponen Dussel (2007), Quijano (2000); Escobar (2014) y Wahren (2016), se permiten preguntar si existe un pensamiento auténtico desde la región, o si por el contrario el pensamiento europeo es la auténtica hegemonía de las prácticas y los saberes. En este sentido, el pensamiento decolonial le apuesta a una agenda de la liberación que se nutre de una lectura sobre la sociedad presente latinoamericana desde una perspectiva alejada del eurocentrismo, de allí su insistencia por la lucha étnica y el diálogo intercultural frente al modelo económico, social y cultural dominante. En este sentido, es necesario que se fortalezcan los conocimientos y las prácticas tradicionales de las comunidades indígenas y afrocaucanas, innovando pedagógicamente hasta obtener la construcción de la paz, especialmente en grupos poblacionales como el grado quinto, en donde se requiere profundizar en el conocimiento de los valores culturales, creencias y prácticas de las comunidades étnicas de la región. Situación que transforma los saberes ancestrales en formas de empoderamiento de su cosmovisión, permitiéndoles “el acercamiento a un nuevo conocimiento que haga más humano el principal acto de la vida” (Vesga, 2007, p. 3). Esto es muy importante porque implica relaciones de poder más equitativas que superan la imposición de visiones del mundo netamente occidentales; por consiguiente, supera las relaciones de hegemonía/subordinación a nivel político, y busca vencer los obstáculos en las relaciones de poder de dominio/sometimiento sobre los saberes y las prácticas que genera el Buen Vivir.

Derivado de lo anterior, se evidencia que el Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, como lo denominan los pueblos indígenas latinoamericanos (Cortez, 2011; Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza, 2015; Wahren, 2016; Vega, 2014; Altmann, 2016), es una expresión propia que se extiende al pensamiento afrodescendiente en la región caucana. Esta ha encontrado una dimensión nueva para contrarrestar la hegemonía de los conocimientos y prácticas que someten a los pueblos étnicos del municipio de Morales a la exclusión y la pobreza. El Buen vivir se representa como una lucha decolonial que se convierte en práctica y saber intercultural que transforma el entorno educativo de la comunidad académica, y permite el diseño de propuestas innovadoras a nivel pedagógico para generar propuestas de paz y convivencia pacífica. En este sentido, es pertinente advertir que el municipio de Morales tiene una fuerte presencia de población perteneciente a pueblos indígenas

y afrocolombianos; pero que tiene carencias y dificultades para emprender iniciativas educativas para la protección y el fortalecimiento de su autonomía, como de sus derechos territoriales y culturales. Factores como la ausencia del Estado, la existencia de estructuras criminales y la falta de vías de acceso, limitan enormemente garantizar su autonomía, el desarrollo sostenible y el Buen Vivir en el territorio (Alcaldía municipal de Morales, 2020).

A nivel de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales se evidencia una comunidad de estudiantes del grado quinto de primaria, provenientes de entorno rural y mestizos urbanos, que requieren fortalecer su proyecto de vida, considerando las crisis expuestas, como las condiciones negativas de su entorno. A nivel académico, se reconoce que no hay estudios locales que propongan el Buen Vivir como una categoría y una práctica decolonial; por ello, se requiere una revisión teórica, y el diseño de propuestas, a partir de su contexto y de sus necesidades. De esto se deriva, el siguiente interrogante: ¿Cómo el modelo decolonial del buen vivir favorece para la construcción de la paz y la convivencia en los estudiantes del grado quinto de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca? Derivado de este, se traza como objetivo central, el proponer el Buen Vivir como modelo decolonial para la construcción de la paz y la convivencia en los estudiantes del grado quinto de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca; y como específicos: Identificar las problemáticas de convivencia y paz que presentan los estudiantes del grado quinto de la IE, desde la perspectiva de sus proyectos de vida; describir los conocimientos y prácticas del Buen Vivir que se pueden incorporar al PEC de la IE y finalmente, diseñar estrategias de diálogo intercultural sobre el Buen vivir como parte del proceso decolonial de construcción de paz en la comunidad educativa.

Materiales y métodos

La Investigación Participativa, según García, et al. (2015), permite un registro que da cuenta de la combinación de técnicas con un alto contenido praxeológico; es decir, dada la naturaleza del investigador, su lugar dentro de la comunidad, cada observación y reflexión tiene un destino de transformación; por lo menos en quien investiga; con el transcurrir de los años, pueden llegar los cambios que se suscitan a raíz de un ejercicio dialéctico que facilitó la comprensión del buen vivir y su despliegue en la dinámica comunitaria—escolar. No obstante, la revisión documental acompañó la labor del investigador; le permitió inquietarse y densificar su esquema de percepción para tener una lectura más amplia del fenómeno. En este caso, una miscelánea de conceptos que nutrieron la noción del «buen vivir» y su manera de comprender sus vasos comunicantes con el proyecto educativo comunitario, además de su forma de instalarse—incipientemente—en las lógicas de convivencia en la escuela.

De allí que esta metodología genere compromisos que desbordan los tiempos señalados en el academia; acudiendo a esta advertencia, lo llevado a cabo durante estos años de concentración en los estudios de maestría, sirven de acopio de conocimiento adquirido a través de biografías entrelazadas que fueron puesta a discusión en el plano académico, a la vez que se dio como explotación de la reserva de juicios e intuiciones para ser organizadas con rigor científico social;

por lo menos eso es lo que demanda la investigación: a partir de lugares caóticos de pensamiento se estimula la necesidad de darle orden a la información que se posee, para encontrar en la reflexión, un nicho de conocimiento para transformar.

El extractivismo es depurado con los años; prueba de ello es que, el investigador, hace parte del escenario que se ha interpelado y con él continúa la tarea que demanda el conocimiento adquirido de forma reflexiva y sistemática. El investigador se convierte además, en un destinatario de sus reflexiones (resultados) al encontrar los medios para mejorar situaciones, ofrecer herramientas para producir cambios y orientar estos insumos hacia transformaciones de lo que está siendo investigado. La pregunta por el “¿qué puede hacer el investigador para intervenir y cambiar situaciones problemáticas que observa en su entorno?” (Rizo y Romeu, 2008, p. 7), es la labor que acompaña las consecuencias del conocimiento agenciado. En tal sentido, y de acuerdo con Ortiz y Borjas (2008), citado por García, et al. (2015), “el reto, por lo tanto, es desarrollar procesos donde, a partir de un tema detectado y abordado en la práctica, se produzcan teorías emancipadoras que incidan en la transformación de la acción generando una práctica consciente y reflexiva” (p. 44).

En este espacio académico sólo quedan las reflexiones que motivarán las transformaciones, teniendo en cuenta que, los cambios estructurales aún siguen latentes. Por ahora, podría decirse que la epidermis del tejido social comienza a mostrar las heridas de lo que aparentemente operaba como “normal”; ¡vaya palabra tan delicada y tan manoseada! Los actores que han participado—estudiantes del grado quinto y comunidad educativa—hallaron en el diálogo la re-significación de lugares, prácticas y conocimientos en torno al «Buen Vivir».

La agencia es una capacidad, un atributo, una condición, del corolario que reúne la participación hacia la transformación. Retomar la fuerza de lo propio—saberes y prácticas tradicionales—y trascender su jerarquía, es una labor que se encarna en propósitos emancipadores para que no permitan que la interculturalidad se tiña de multi y pluriculturalidad. Es allí donde tiene asidero el alcance de esta investigación que excede los bordes del compromiso académico. Los saberes locales no deben luchar por la articulación a modelos pedagógicos hegemónico y modernos. El «plan de vida» acoplado al «Buen Vivir» es parte de la filigrana que hace consciente el valor de lo propio; esta investigación contribuye en pequeñas dosis, en busca de—parafraseando a Thiong'o (2015), «descolonizar la mente»; es decir, la visión propia y activa, en perspectiva decolonial.

Es una osadía pretender afirmar que la tarea la ha cumplido este ejercicio; para nada. Sólo aparece la entronización de lo que suele estar mediado por discursos aprendidos: de-colonialidad, subalternidad, «buen vivir»; sobre todo, éste último concepto que ha venido quedando atrapado en visiones capitalistas y colonialistas que despojan de raíz sus implicaciones y la relación que tiene con la vida-ambiente. Es así que se habla de contribución a pequeña escala. Micro-realidades que comienzan a ser pensadas desde otra matriz terminológica.

Para garantizar lo expresado, el proyecto se dio en tres momentos que se interrelacionan, dadas las características de la investigación cualitativa: circular, multi-cíclica y flexible. Lejos de

la rigidez que obnubila los propósitos del ir, volver y envolver (narrativas), se consumaron estos movimientos:

Un primer momento comprende varios movimientos (vibraciones); reconocer las problemáticas de convivencia y paz que presentan los estudiantes del grado quinto de la IE a partir de lo observado y lo hablado, era una tarea inicial. Para ello se tuvo acercamientos con la comunidad estudiantil y sus familias; se sabe que, en medio de las conversaciones siempre afloran las expectativas de un proyecto que contempla una naturaleza investigativa. Posteriormente, se apeló a un diálogo situacional participativo. Uno de los logros emergentes—en medio de este escenario—fue que los actores expusieran su punto de vista acerca de la cultura y la cosmovisión usando como pretexto su proyecto de vida, con todos los conflictos que ello acarrea; no podría olvidarse el inventario de tradiciones llevadas a cabo en su sitio de residencia y que están inscritos en sus itinerarios biográficos. Advertir sobre sus conocimientos, llevarlos al plano de lo narrativo, invocar responsabilidades, todo esto a través de ejercicios participación, fue clave para alcanzar el primer objetivo.

La confianza es una propiedad que se adquiere inconscientemente; de golpe, se da; no aparece en ningún objetivo, no es un trazo en la investigación; casi que se podría decir que es el subsuelo del trabajo investigativo. En la atmósfera de cada ejercicio, de cada encuentro, se siente. Fue así como se pudo aplicar la técnica de «cartografía social» (actitudes, conductas, percepciones, perspectivas). Un mapa de realidad de quienes habitan un espacio donde confluyen aspectos culturales relacionados con los saberes y prácticas ancestrales en «la construcción de la paz». La cosmovisión, en sus discursos, aflora.

La ruta emprendida en un segundo momento, estuvo tejida por la descripción de conocimientos y prácticas sobre “el Buen Vivir» desde los trayectos y perspectivas de los actores (estudiantes, docentes, familias). Emanan de allí una de las reflexiones de mayor calado investigativo; se trata de reconocer el grado de incorporación que se tiene en PEC (Proyecto Educativo Comunitario) de la Institución educativa. Experiencias, discursos y saberes, funcionaron como catálogo de ideas para ser organizadas en la coreografía escritural. Puede asegurarse que, la sistematización, concebida como: “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994, p. 12), facilitó el análisis de la información. Desde aquí se hizo evidente la acción de los participantes y su auto reconocimiento social y cultural como agentes de transformación dentro de la comunidad educativa.

Sistematizar experiencias no es una tarea que puede hacerse con facilidad, si se tiene en cuenta que los relatos, una vez secuestrados, no contemplan líneas de tiempo ciertas. Volver sobre un texto que ayer fue contexto, requiere de cuidado y de una artesanía que advierte sobre la necesidad de respetar la hilaridad en la oralidad, lo que es diferente en la configuración gramatical de lo escrito. Jamás compararla. Son tareas que se dan en tiempos diferentes: oír y leer, ecos de una vivencias distintas.

La actividad de sistematizar igualmente permite tanto ordenar lo acontecido (es decir, llevar un registro organizado de los saberes simultáneos y las percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia), como recuperar la memoria histórica (entender las prácticas concretas como procesos históricos y dinámicos), interpretarla (objetivar lo vivido: convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación), aprender nuevos conocimientos. En otras palabras: Revelar lo que “aún no sabíamos que ya sabíamos” y compartirlos con otras personas, para reforzar la propia identidad, negociar prácticas y contrastar aprendizajes” (Eizaguirre et al, 2004, p. 10). La sistematización surge del proceso natural de la interacción intercultural basada en el diálogo, y permite la comprensión de la realidad de los estudiantes a partir de nociones que conducen a nuevos conceptos, soportados en saberes y prácticas tradicionales que pueden ser reconocidos y recuperados. Este proceso de diálogo y sistematización demuestra la eficacia de la IPA en los procesos de investigación en ciencias sociales y ciencias de la educación.

Un tercer momento se caracterizó por hacer visible los rasgos que identifican apuestas decoloniales (aún opacas, en proceso de gestación) y su relación con elementos que se destacan de la construcción de paz en la comunidad educativa, cómo germinan ciertas pericias para su consolidación (paz), cómo se comunican y cómo fluyen en los intersticios de lo propio. El diálogo permanente entre la comunidad de base, las organizaciones indígenas y afrodescendientes, además de la comunidad educativa de la IE, asiste como reflector cada reflexión (sistematizada), en aras de que, el reconocimiento de los saberes propios, pueda expresar alternativas al «buen vivir». Se puede asegurar que, de acuerdo con Araújo (2014), el análisis de los datos obtenidos, parte de una necesidad de responder a la pregunta de investigación que configura la ruta de contestación a la empresa investigativa sobre la cual se ha embarcado el investigador; Sennett, citado por Araújo (2014), sostiene que, este trabajo dispone de una relación artesanal, lo que “implica una relación con el trabajo mediada por el bien-hacer: se trata aquí no sólo de hacer algo, sino de hacerlo bien. La artesanía no puede ser entendida fuera de la relación con el ideal que guía la tarea”. (p. 43). Desde esta perspectiva, triangular es poner en ángulos equidistantes, los matices teóricos que alimentaron el análisis de los relatos de los actores, las narrativas de quienes participaron en la investigación y las presupuestos conceptuales de quien emprende la tarea de indagar, coleccionar, depurar y construir conclusiones a la luz de sus preguntas y objetivos. También Taylor y Bogdan (1990), “consideran que la triangulación está concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación” (p. 18). A esto se añade que, al comparar diversas apreciaciones deberá observarse dónde difieren, están de acuerdo o en desacuerdo.

De acuerdo a lo anterior, el análisis (triangulación) permitió comparar las diversas apreciaciones y opiniones de los actores participantes, así como las diferencias, sus acuerdos y disensos en torno al «buen vivir» y sus derivados. Como repertorio de técnicas e instrumentos que se usaron para recolectar y organizar la información suministrada por los actores, están las entrevistas semi-estructuradas, los grupos focales, entrevistas grupales, además de la cartografía social. A continuación, un pequeño plano de lo desarrollado.

Revisión Documental

Se exploraron archivos institucionales (proyectos educativos elaborados desde varios años atrás); además, se hizo un registro de la literatura que soporta la noción del «buen vivir»; una ilustración que se sostiene en referentes conceptuales como un marco referencial sobre el cual, el investigador, se apoyó. Con ella, su lectura de contexto se expandía y alcanzaba un repertorio más amplio para enriquecer los diálogos entre actores, por medio de juegos intertextuales.

Entrevista Semiestructurada

Esta “se sitúa entre una conversación informal y una entrevista formal; ello porque su intencionalidad está planeada y determina el curso de la interacción. La entrevista cualitativa permite traer los contenidos verbales de la interacción a la investigación, pues “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven” (Aravena et al., 2006, p. 63). En la entrevista es fundamental la connotación del habla, las señales acerca de las emociones o los sentimientos, expresados a través de la gestualidad, de la entonación de la voz. El cómo se dice es tan importante como lo que se dice. “En tal sentido, la entrevista no sólo proporciona textualidades de relatos, sino también información acerca del contexto y la situación a la que se refieren dichos relatos” (Aravena et al., 2006, p. 64).

Conformación de los Grupos Focales

Estos son, como indican Aravena et al., (2006) grupos de recolección de información, que tiene un carácter exploratorio y que permiten la realización de entrevistas colectivas y semiestructuradas en torno a un tema específico. Esta entrevista se realiza a un pequeño número de personas que presentan características e intereses homogéneos y donde la discusión es dirigida por un moderador especialmente entrenado para ese rol.

Unidad de trabajo

«El buen vivir» como recurso semántico se inscribe dentro de los rasgos decoloniales para la construcción de la paz y la convivencia en los estudiantes del grado quinto de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca, y sus categorías emergentes. La unidad de trabajo está constituida por 15 estudiantes (6 niños y 6 niñas), 4 representantes de las familias y 2 representantes étnicos (uno por la comunidad indígena y otro por la comunidad afrodescendiente o mestiza).

Población co-investigadora o colaboradores epistemológicos

Teniendo en cuenta que este es un estudio de enfoque cualitativo, el acercamiento a la población sujeto de estudio se realizó con la colaboración de los representantes de la IE. Por ello del grupo de 40 estudiantes, se tomaron 12 estudiantes (6 niños y 6 niñas) del quinto grado, con quienes se realizó en grupo focal. De igual forma, se contó con la participación del representante legal de la IE, ocho docentes y un representante de la comunidad indígena de Morales, con quienes se realizó una entrevista semiestructurada.

Resultados

De la revisión teórica y apropiación del modelo de investigación participativa, se deriva la posibilidad del «diálogo intercultural», el cual se asume como “una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido, no sólo cultural, muy superficial, sino también material” (Alavez, 2014, p. 40). Esto resulta evidente en la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que traslapan su origen en concordancia con su ocupación campesina y obrera. El diálogo fue una manera de hacer emerger la trascendencia de la cultura en la educación, la forma cómo se permea. Para que se hagan consciente los elementos identitarios que la constituyen, es indispensable el reconocimiento con sus pares dentro de la comunidad y ante la sociedad. En la actualidad, la interculturalidad es una respuesta de acción y participación de las comunidades étnicas para visibilizar sus realidades socio-culturales e históricas; por tanto, no sólo se extiende al ámbito de la educación para la paz (Mineducación, 2103, 2014); cabe anotar que:

...la interculturalidad—como la entendemos aquí, pensada desde los grupos históricamente subalternizados y no desde “arriba”—apunta a cambios radicales en este orden. Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar—desde la diferencia—las estructuras coloniales del poder (incluyendo a aquellas que intentan controlar el saber, el ser y las relaciones complejas en torno a la madre naturaleza), como reto, proceso y proyecto; es reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2009, pp. 43, 44)

El hecho de poner en diálogo constante la integralidad de sus saberes, las creencias y las prácticas en armonía con la cultura y el modelo tradicional de vida interéctico, es el comienzo de la materialización del sentido de la interculturalidad. Apelar a una praxis dialéctica de forma recurrente no es en vano, mucho menos, producto del azar del investigador. Ese «buen vivir», muchas veces enredado en lemas coloniales, obliga a decantarse a través del tejido de palabras que es la conversación.

La investigación participativa se propuso con horizonte de transformación—mencionado en párrafos anteriores—atendiendo a la necesidad de superar el lugar de un espectador reducido a la observación. Participar implica acoger y ser acogido por el fenómeno de estudio, comprender

los puntos de vista de los actores involucrados. Esto permitió compartir lecturas propias y ajenas en torno a las apuestas culturales que invaden el territorio y de las cuales de nutre un campo de estudio. Esto último se desprende de observar que la cultura étnica es tan amplia y diversa en sus prácticas, costumbres y saberes culturales, lo que hace que sean reconocidas como distintas entre sí. Ahora bien, con base a los postulados sobre la interculturalidad, la empresa decolonial es una constante y un camino que no termina en los límites de la formación académica.

Se reconoce prioritario afianzar en esta perspectiva, si se tiene en cuenta las oportunidades que se fijan desde los horizontes de un giro decolonial:

La corriente bajo el nombre de giro decolonial resume su crítica a las dinámicas sociopolíticas coloniales aún presentes en el mundo globalizado contemporáneo a través de la siguiente tríada: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber. Básicamente, se sostiene que los procesos coloniales distan de ser un elemento histórico que quedó enterrado en el pasado junto con los complejos procesos de independencia de los países latinoamericanos. Por el contrario, sus matrices, que concentran las relaciones entre las fuerzas centrales con las geografías conquistadas, aún persisten, aunque ya no desde dinámicas coercitivas, sino más bien a partir de configuraciones de sentido sobre la subjetividad, el saber y el poder, que afectan no solo las relaciones geopolíticas, sino también las disposiciones microfísicas y cotidianas de los sujetos y colectivos. (Panotto, 2020, p. 45)

Es decir, los cambios son de largo aliento; eso sí, se necesitan de este tipo de trabajos que comiencen con la tarea—en simultaneidad—junto a otras iniciativas académicas que aborden la complejidad del «buen vivir», lo que en palabras de Quijano (2014) aparece como el «bien vivir». Si algo se pudo comprobar fue que los espacios de comunicación, discusión y negociación bajo lo que Espinoza y Ogazón (2010) consideran: “relaciones asimétricas de poder” (p. 297), deben fortalecerse. Cada sujeto social en los diferentes espacios de diálogo asumieron una postura crítica y autocrítica para deliberar, escoger y decidir lo que convenga al individuo dentro de la colectividad, transversalizados por la palabra paz; esta refleja de forma implícita los desafíos de la convivencia y la interculturalidad. Los agentes que tenían bajo su responsabilidad la labor investigativa, además de propiciar esos espacios, incidieron en que los actores involucrados se dieran a la tarea de concientizarse de las obligaciones que encarna un actor social para la construcción de la paz. En otras palabras, percatarse de sus valores, prácticas, creencias, normas e historias compartidas, para cristalizar un proyecto en común, abierto a la actualización permanente acorde a las demandas culturales, sociales, políticas, económicas y ambientales.

Desde luego, durante el transcurso de la investigación, se pusieron en evidencia algunas problemáticas de convivencia y paz: el Bullying o matoneo. Varios docentes y estudiantes, señalaron esta situación como una de las que más aqueja la armonía escolar. Sumado a ello, se presentan problemas de aprendizaje y apatía por todo lo que reúne la escolaridad.

...siempre he mirado que entre los estudiantes ha habido mucho desinterés; son muy pocos los que se proponen a estudiar y a cumplir con todos los deberes que hay como estudiante.

Nos hemos dado cuenta de que en gran parte hay un desinterés porque nos damos cuenta de estudiantes que vienen únicamente como por cumplir la asistencia; algunos únicamente por el restaurante, porque hay muchas situaciones económicas que son difíciles entonces prefieren venir a recibir su desayuno acá en el colegio; otros de pronto, por no ir a ayudar a trabajar en la finca a sus padres y, así cositas que se ven pero gran parte hay desinterés, porque a medida que van pasando los tiempos, el tiempo que llevo acá desde la época que he llegado pues cada vez el estudiante quiere las cosas muy fáciles muy sencillas y nunca se esfuerza para mejorar.¹

Esta situación evidencia de fondo una problemática transversal que aqueja a las familias del municipio de Morales, Cauca; pues factores como la pobreza y la falta de oportunidades, afectan las condiciones básicas del buen vivir y diluyen la posibilidad real de articular un proyecto de vida con base en la educación formal. Por otro lado, se dice que:

Suena duro, no; pero yo creo que todas las normas de convivencia aquí se cumplen; todas no quiero decir en todos los hogares se cumplan todas, no; pero hay muchos casos en los que si uno ve todo esto, hay muchachos que viven solos o solo con el papá o solo con la mamá o lo están criando solo los abuelos, o, que los muchachos consumen alcohol o drogas y el papá o los tíos o el que vive ahí mismo también lo hace y pues, el bajo nivel educativo de los padres, así también se encuentra bastante padre de familia que a veces han llegado hasta el quinto a segundo, hay algunos pocos que tenemos que ya se han graduado de bachillerato, pero son los más jovencitos; pero la gran mayoría creo que sí tienen un bajo nivel de escolaridad.²

En este sentido, el desinterés por un proyecto de vida articulado a la superación mediante el estudio, tanto entre los padres de familia como entre los mismos estudiantes, se ve afectado por prácticas y creencias rurales de la zona, en donde predomina el abandono temprano del estudio; la alta tasa de embarazo en adolescentes y el consumo de sustancias psicoactivas a edad temprana.

En sentido inverso, el rector de la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de investigación, dice que hay una propuesta que articula los lineamientos de la educación media y básica con los principios y cosmovisión de la comunidad indígena; no obstante, esta iniciativa parece ser estéril, sobre todo, cuando se percibe que, muchas de las familias que habitan el territorio, han perdido sus raíces culturales; esta realidad provoca rupturas en la permanencia de esquemas y formas de comprender la vida desde la cultura. En otros términos, el buen vivir dentro del territorio es arrebatado por modelos impuestos desde otras geografías, al mismo tiempo que se denigra de lo propio y se subvalora lo que no se conoce. Para una muestra de lo dicho, es la forma en que nombran los problemas de convivencia desde extranjerismos, importados ante la precariedad de vocabulario propio para nombrar. El fenómeno de la convivencia está cada vez más necesitado de comprensión.

¹ Testimonio (1) de uno de los profesores vinculados al trabajo de investigación.

² Testimonio (2) de un docente que hace parte del trabajo de investigación.

A ver, todo parte de la familia sí y obviamente la comunidad por ejemplo la comunidad, aquí el resguardo está conformada por familias, la comunidad es un conjunto de familias y cada familia es un peldaño, es una base de la comunidad y el hecho de que una familia no esté bien, significa que la comunidad va a perder un peldaño y así sucesivamente; si varias familias tienen conflictos intrafamiliares y demás pues obviamente la comunidad y la convivencia, la comunión de la comunidad va a tender a caer porque cada familia es una base es un peldaño de la comunidad; porque todos hacemos comunidad. Todas las familias hacen como, entonces,... cómo se exalta la comunidad, pues con la armonía de todas las familias de que no haya un peldaño, “una pata coja” como a veces decimos nosotros en nuestro lenguaje coloquial, entonces cómo fortalecer eso... creo que uno, pues, es empezar por corregir el tiempo en familia. Hoy en día el ser humano, todos corremos, ya para el trabajo, corremos de afán a jugar, corremos de afán para las fiestas todo el tiempo el ser humano está diáfano y no le estamos dedicando tiempo a la familia, entonces creo que por el afán y el correr de la vida estamos perdiendo lo más importante, que es la comunicación de nuestra familia.³

A pesar de señalar la familia como lugar donde se gestan los aciertos o desaciertos en la vida, la comunidad es el sitio donde confluye la desesperación por lo que aparentemente no tiene solución. Se busca respuesta en la comunidad, pero existe una mirada sacralizadora a la familia, además de satanizar su responsabilidad. Es un hecho latente que, la comunidad, sólo tenga lecturas de la situación basadas en la precariedad del patrimonio económico de cada familia, igual que la escolaridad (niveles) de padres y madres de familia. «El Buen Vivir» surge como esperanza y obliga a la reflexión sobre lo que se entiende por ello. De allí que, la proyección de prácticas pedagógicas de convivencia, sea un elemento trascendental para lograr articular lo propio con lo que demanda la época.

Bueno, para esta segunda pregunta lo más importante para el buen vivir para mí sería el diálogo entre la pareja y con los hijos, porque de aquí depende de cómo construir una buena sociedad porque si tienes, si queremos tener una sociedad con valores con dialogo y que seamos responsables; para mí, lo primero es el diálogo en la casa en la familia... es lo primero, si tenemos una familia bien fortalecida, entonces vamos a generar nuevos líderes capaces de liderar la comunidad, capaces de seguir revitalizando ese buen hábito... ese buen vivir: pero todo partiría desde el hogar. Si en el hogar no hay diálogo, no hay, digamos, no hay esa comunicación entre padre e hijo y también, como pareja, pues, pienso que de ahí en adelante todo estaría, estaríamos haciendo las cosas al contrario.⁴

Esta forma de pensar permite considerar la posibilidad de iluminar las pedagogías que se definen en el ámbito escolar; es decir, el diálogo sigue siendo un elemento central de reconocimiento de diferencias, expectativas, perspectivas, para superar el disenso y llegar al consenso. Los currículos deben encarnar este propósito y no sólo caer en el arsenal de ideas

³ Testimonio (3) de uno de los colaboradores epistemológicos de la investigación.

⁴ Testimonio (4); el responsable, un actor de la comunidad educativa.

importadas como lecturas prefijadas, dejando en el borde las propias hasta extinguirlas. En tal sentido, abundan las respuestas que inspiran a generar cambios con relación al Buen Vivir.

Bueno, cuando uno trabaja con diferentes poblaciones por ejemplo acá tenemos indígenas afrodescendientes, zona campesina. Me parece que es un espacio favorable porque así aprendemos a respetarnos los unos a los otros, aprendemos a convivir, a respetar las diferencias estando en la unidad y me parece que es grandioso que hay esta oportunidad en la institución de poder tener de poder converger aquí en esta institución varias etnias.⁵

Como se aprecia, es la institución la que crea de forma cultural y social los espacios de convivencia, y al menos, los padres de familia, docentes y estudiantes experimentan sensaciones de convivencia en un espacio común. No se puede olvidar que la región es afectada (negativamente) por múltiples factores. Sin embargo, se rescata la importancia de la presencia de la escuela como escenario de paz y convivencia, basado en los lineamientos del conocimiento y la educación:

Pienso que la institución, en su proyecto, digámoslo así macro, establece pues unas propuestas y que ya se han venido trabajando como ha sido la capacitación a los mismos padres de familia de cómo tratar de orientar a estos niños, pues para tener una convivencia; Así pues, que haya un buen vivir en la comunidad, no entonces en la institución y como docentes pues siempre queremos es lo mejor para nuestros estudiantes, no entonces donde nosotros a través de las diferentes áreas, pues inculcamos mucho lo que son los valores; entonces todo esto con el fin de que tengamos una niñez, digámoslo así bien educada y que retomemos algo fundamental de nuestra comunidad indígena pues que nos caracterizamos O, nos caracteriza, vamos no mucho por ser personas donde miraban al mayor, lo saludaban donde miraban a la mayores las saludaban, donde pues en si vivíamos con unos valores excelentes, entonces la estrategia o lo que nosotros utilizamos es inculcar mucho los valores a través también del digámoslo, así del ejemplo no porque a pesar de que nosotros no podemos tratar de enseñarle a un niño algo si nosotros como docentes estemos quizás incumpliendo.

Esta valoración final e inicial, de cuidar al niño y la niña en el marco de los derechos y la educación de calidad es lo que enmarca la posibilidad de una propuesta que afecte positivamente las necesidades de convivencia y Buen Vivir ya detectadas.

Discusión

Existen varias coincidencias con otros estudios del contexto internacional y nacional, que permiten destacar la relevancia de asumir «el Buen Vivir» como expresión de-colonial para la construcción de paz y agenda pedagógica de convivencia con estudiantes de primaria en

⁵ Testimonio (5). Docente de la Institución Educativa, seleccionada—intencionalmente—para el desarrollo de la propuesta investigativa.

instituciones educativas étnicas. Sobresalen en el contexto regional, la investigación de Cortez (2011), desarrollada en Ecuador, en donde se reconoce como un gran avance, en materia de derechos de los pueblos indígenas latinoamericanos, que el 28 de septiembre de 2008 se ratifica por parte de la Asamblea Constituyente la nueva constitución política. En este nuevo marco jurídico nacional, se reconocen las formas de vida ancestrales de poblaciones indígenas y afroecuatorianas. El presupuesto de base no sólo es pionero en el país, sino para Latinoamérica; es la primera vez que una Constitución aprueba diferentes concepciones de vida que no se basan exclusivamente en tradiciones occidentales, y que rompen con los discursos de “modernidad” en Ecuador.

En este contexto, señala Cortéz (2011), se aprecian nuevas expresiones constitucionales, entre ellas, “buen vivir” –en castellano– y “sumak kawsay” –en kiwcha–; en su conjunto, “constituyen el paradigma de vida hacia el cual deberá orientarse el desarrollo. El “buen vivir” o “sumak kawsay” postula un reordenamiento general de lo que el término moderno “desarrollo” había querido expresar” (p. 1). En igual sentido, la propuesta de investigación presentada avanza hacia la construcción social del “buen vivir” y el “desarrollo”, preguntándose por el significado “esencial” de dichos conceptos, como al entramado discursivo que posibilita su construcción y uso sociales para los pueblos originarios del Cauca. Los resultados del estudio de Cortéz (2011), coinciden con los propios al señalar que, en la educación de los países latinoamericanos hay un sentido de subalternización de modos de vida no occidentales, pero que han sido acompañados de resistencia anticolonial y luchas decoloniales, las cuales se definen en el nuevo concepto del “sumak kawsay”; algunas Constituciones lo han adoptado como propio. En tal sentido, este reconoce otras formas de vida que van en contracorriente de la modernidad capitalista, expresada en las formas del neoliberalismo. La genealogía del “buen vivir” ofrece así, una alternativa de construcción colectiva y social, posibilitando una representación histórica del diseño y gestión políticas de la vida en la sociedad actual.

En complemento a este avance, Cortez (2014), ofrece una perspectiva histórica sobre la construcción social de los conceptos *sumak kawsay* y *buen vivir* en Ecuador. Identifica los actores, instituciones y organizaciones sociales, como sus aportes en la configuración de dichos conceptos, y señala las formas políticas que se han aplicado como instrumentos de política pública en los planes nacionales de desarrollo. Su resultado más contundente, y que permite interpretar algunos de los resultados obtenidos, es el rápido y exponencial crecimiento de políticas educativas en las IE y que se expresa en conceptos e hipótesis sociales basadas en el *buen vivir*, con el fin de reformular alternativas a la crisis global (económica, política, cultural y civilizatoria) experimentada por la sociedad latinoamericana. Esto permite reflexionar sobre la falta de consenso respecto al sentido, alcance y aplicación del *Buen Vivir* entre los diferentes actores de política educativa (Estado, movimientos sociales e intelectuales), y que hace falta más educación para contrarrestar los efectos del paradigma del desarrollo que se busca superar.

Por otra parte, Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza (2015), en Chile, situados desde la crítica descolonial y ecológica para el cambio social, proponen, de manera coincidente con lo

encontrado en los resultados, que el Buen Vivir es parte de la cosmovisión de los pueblos originarios y afrodescendientes en América latina. Señalan que constituye un concepto biocéntrico y descolonial que se opone a las formas tradicionales de comunicación y ejercicio del desarrollo y el cambio social. A este proceso analítico, le debe acompañar una reconstrucción histórica del concepto, incorporando nuevos debates en torno al posdesarrollo y la ecología crítica; con ello buscan “la revalorización de los legados culturales sostenibles silenciados por el binomio modernidad/colonialidad” (p. 41). Entre lo coincidente con sus resultados, se destaca la necesidad de reeducar a los futuros profesionales de la educación para que desarrollen «el diálogo intercultural» como una fuente de inspiración para generar prácticas sociales alternativas de Buen Vivir y que se apoyen en los recursos TIC para favorecer los resultados de los movimientos sociales y sus experiencias significativas.

De igual forma, en Argentina, el estudio de Wahren (2016), desde una mirada decolonial, propone “la noción de Naturaleza a través de los debates actuales en torno a los conceptos de “Desarrollo” y “Buen Vivir” que se dan en América Latina” (p. 6). El autor advierte, como previamente se había señalado, la necesidad de reflexionar desde la academia, la novedad e inserción de ambos conceptos como formas emergentes de representación de los derechos y libertades de los pueblos tradicionalmente considerados oprimidos y minoritarios: pueblos indígenas y afrodescendientes, como los que se representan en los docentes y estudiantes de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca. Wahren (2016), permite sostener que, conceptos como Desarrollo y Buen Vivir, hacen hoy parte del léxico crítico y de la cosmovisión de diferentes pueblos indígenas de América Latina, “particularmente los pueblos Guaraní (Ñande Reko), Kichwa (Sumak Kawsay) y Aymara (Sumaq Qamaña) que habitan en los actuales territorios de Bolivia, Argentina, Brasil, Paraguay, Perú, Chile y Ecuador” (p. 7).

Ambos conceptos son una forma novedosa de relacionamiento entre los seres humanos y la Naturaleza, pues señalan disputas y procesos simbólicos y materiales (económica, política y territorial) de los recursos y el territorio, frente a los actores tradicionales del poder: los estados nacionales y las empresas transnacionales. En suma, la investigación conlleva a aceptar que el Desarrollo y el Buen Vivir son “nociones diferenciadas en torno a proyectos civilizatorios que sostienen modos contrapuestos (y en disputa) sobre cómo relacionarse con la Naturaleza sustentados en diferentes formaciones sociales” (Wahren, 2016, p. 8). El buen vivir se presenta como un concepto contrahegemónico que permite repensar los modelos civilizatorios y la relación de la humanidad con la naturaleza.

Desde la perspectiva de la comunidad europea, el Desarrollo y el Buen Vivir han adquirido dimensiones igualmente transformadoras, pues favorecen la reflexión pedagógica expuesta en la investigación. De acuerdo con Endara (2014), se observan diversas posturas, especialmente enfocadas a revivir y potenciar las cosmovisiones de los pueblos étnicos latinoamericanos, para superar las crisis sociales y ecológicas que han conducido a la insostenibilidad del modelo de desarrollo actual. Dicho sistema, al borde del colapso, desconoce y va en contra de la paz y la

convivencia, incorporando valores como la competencia y el consumo excesivo, como pautas de crecimiento y desarrollo social. Siguiendo este enfoque, se destacan dos perspectivas de análisis.

Por una parte, el estudio de Peters (2014), permite comprender que el mundo desarrollado se encuentra en una crisis profunda y estructural. Menciona que el crecimiento económico se encuentra estancado y que los países de la periferia europea como España, Grecia o Portugal, tienen pocas oportunidades de enfrentarse a la crisis. Por ello, se deben explorar nuevos modelos de desarrollo, como el buen vivir para no restringirse a lo económico. Por otra parte, Vega (2014), sostiene la necesidad de incorporar la mirada de género y feminismo para superar los problemas civilizatorios y coloniales del desarrollo en Latinoamérica. La autora explora las visiones de género que podrían articularse al concepto de *sumak kawsay* (Buen vivir), aludiendo a su polisemia. Propone una lectura desde la perspectiva ecologista post-desarrollista del *sumak kawsay*, cuestionando las consecuencias de las relaciones de poder colonial derivadas del androcéntrismo de género. Ambas perspectivas deben ser exploradas en futuros estudios, pues no se tuvieron en cuenta en los resultados, aun cuando si son temas de debate la incorporación de la perspectiva de género y el pensamiento ecológico dentro de las cosmovisiones de los docentes y representantes de las comunidades indígenas de Morales, Cauca.

En complemento, Altmann (2016), señala que el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir ha adquirido un gran impulso en países como Ecuador y Bolivia. Sin embargo, subraya la necesidad de desmitificar el concepto de Buen Vivir, para señalar la importancia política y social que este tiene en la definición del movimiento indígena y su modelo de educación propio. Según esto, y en atención a lo recuperado en las entrevistas, el Buen Vivir posee dimensiones concretas y no puramente utópicas, lo que permitiría eventualmente la construcción de una sociedad o de un Estado del Buen Vivir. Entre los resultados de su reflexión, Altmann (2016) permite precisar dichas condiciones concretas del concepto para elaborar la base conceptual y definición del Buen Vivir apto para la aplicación práctica en una educación intercultural.

Hasta este punto, se evidencia que los conceptos como el desarrollo y el Buen Vivir han dado un giro decolonial en la relación del ser humano con la naturaleza, el territorio, mediada por la educación. Tanto a nivel de la comunidad europea, como en diversos escenarios académicos de América Latina, se adopta la expresión *Sumak Kawsay* como eje de la transformación social, política y económica de los pueblos originarios y afrodescendientes. Esto brinda un soporte positivo a la propuesta presente, pues señala los avances en la configuración de escenarios de resistencia y lucha que buscan superar la pobreza, la marginación y la desigualdad que sufren las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes no sólo en Colombia, sino en otras zonas del continente. De igual forma, se evidencia la necesidad de una educación decolonial basada en el buen vivir y una postura de desarrollo incluyente enfocada en la paz de los pueblos.

A nivel de Colombia, Castañeda (2018), permite asumir que la cosmovisión del Buen Vivir (*Sumak Kawsay*) es una herramienta indispensable en la educación primaria y secundaria, pues, como se coinciden, favorece el diseño de actividades interculturales de educación para la paz. Aquí es importante señalar, la reflexión del oficio del docente y su motivación personal, es decir, su

interés por comprender «el Buen Vivir» y luego, buscar sus aplicaciones a nivel curricular y didáctico. De esta forma, se deben explorar los aspectos subyacentes al concepto del Buen Vivir, favoreciendo la formulación de propuestas interculturales, educativas y políticas. Según este estudio, «el Buen Vivir» posee una dimensión pragmática, no sólo teórica, que se alimenta de la crítica descolonizadora. Por lo tanto, contribuye al ejercicio investigativo en la Educación desde el paradigma crítico intercultural. Se advierte que hablar de Buen Vivir en la IE, necesita incluir el contexto político y social del proceso de paz, como introducir en la escuela la socialización y la pedagogía del posconflicto.

Los imaginarios y cosmovisiones sobre el Buen Vivir (Sumak Kawsay) se configuran desde una interculturalidad de la educación para la paz, lo que nutre la investigación social. En este sentido, Castañeda (2018) se acerca a una metodología participativa, basada en la observación participante a través de grupos focales, combinando “relatos de vida” como técnicas para obtener información. Siempre los resultados ofrecen luces sobre cómo las dimensiones humanas, sociales y culturales están inscritas en el «Buen Vivir» como práctica y reflexión dentro de la escuela.

Apoyarse en Salamanca (2015) es oportuno; refuerza lo anteriormente expuesto en torno a una expresión decolonial como proyecto que deriva en la materialización de una paz territorial desde una perspectiva étnica. La propuesta del «Buen Vivir» imprime propósitos teóricos que no están alejados de micro-prácticas en la Institución Educativa que, en principio, se orienta hacia la convivencia como principal inquietud familiar y comunitaria. Este sumario de conceptos que preceden al «buen vivir» conceptual soporta los requisitos para abordar los problemas actuales derivados del proyecto de la Modernidad, como, por ejemplo, “las relaciones de poder, la pobreza, el deterioro ambiental, el consumo, el sentido de comunidad, la lucha por la supervivencia” (p. 86). Para el autor, estos problemas requieren de un abordaje intercultural desde al menos tres perspectivas: las críticas al modelo modernidad/colonialidad; las posibilidades que ofrece el Buen Vivir o Vivir Bien y finalmente, los puntos de encuentro entre el proyecto decolonial, del Buen Vivir y la Bioética.

De cualquier forma, Sandoval y Capera (2021), sostienen un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia, apoyando un proyecto nacional de educación para la paz, asumido como un campo de debate y de prácticas en las últimas décadas en Colombia, y que hace parte de la construcción de políticas y diseños curriculares en las ciencias sociales y políticas. Por ello, es pertinente considerar que, el actual debate epistemológico y educativo, debe ir encaminado hacia narrativas que reconozcan las experiencias populares y movilizaciones sociales indígenas, con el fin de romper los discursos epistémicos hegemónicos; es decir, pensar la paz desde la lectura decolonial del poder occidental, a través de la promoción de la paz y la no-violencia. La importancia de una educación para la paz integral y la no-violencia mediante espacios educativos emergentes, que aún siguen siendo desconocidos por las epistemologías tradicionales, es lo que más resaltan los autores en mención.

Cercanos al contexto geográfico de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca, se destacan algunos estudios sobre la construcción de la paz y la convivencia en la IE

indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca, aun cuando se evidencia la necesidad de explorar y concretar propuestas sobre el Buen Vivir como modelo y estrategia decolonial para la construcción de la paz dentro y fuera del aula.

En este sentido, se encuentra la investigación de Carvajal et al. (2017), desarrollada en la maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, sede Popayán. En este estudio se analizaron categorías y situaciones concretas, como el conflicto escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Indígena Chimborazo, Sede Nueva Esperanza, Cauca. allí se evidenció la necesidad de comprender los significados de los conflictos que presentan los estudiantes, pero quienes mediante la narración oral “han generado actitudes positivas para la transformación de su propio accionar; apuntando de esta manera, a la resolución de los mismos” (p. 6). Este estudio conduce a la configuración de dos categorías emergentes; por una parte, entender el conflicto como una alternativa para llegar a acuerdos democráticos en el contexto escolar; por otra parte, la construcción de la diversidad desde la interculturalidad en el contexto escolar. Se concluye la importancia del conflicto como oportunidad de transformación y reconocimiento de lo múltiple.

No en vano, Bermúdez (2014), permite destacar la importancia de la tradición oral y la narración en las comunidades indígenas, campesinas y afros de Colombia. El autor señala la necesidad de tomar como un elemento pedagógico la tradición oral para la enseñanza en las escuelas de Morales, donde hay alta presencia de población indígena, mestiza y afrodescendiente. Desde la investigación participativa, se valora y se aprovecha la oportunidad que brindan los relatos—la a oralidad—característica esencial de las culturas indígenas.

Las entrevistas a través de grupos focales, fueron las técnicas más apropiadas para recolectar la información, dadas las propiedades culturales de la comunidad. Se facilitó el reconocimiento de un léxico de origen nativo, así como de expresiones autóctonas que nacen de la tradición oral. Las escuelas, a través de la investigación participativa, convocó a los docentes y a los mayores de la comunidad para lograr un intercambio de saberes, de visiones y de trayectos; el escucharse permitió valorar el conocimiento que se tiene del territorio, de la cultura, de las costumbres y de las prácticas ancestrales y actuales.

Por otra parte, y de manera complementaria, se encuentra el estudio de Arévalo et al. (2019), que abarca la comprensión del concepto de El Buen Vivir como eje central de muchas agendas políticas y decoloniales de algunos países latinoamericanos. Mediante este concepto se pueden repensar perspectivas, como marcos de análisis y actuación para “discernir, visualizar y transformar el mundo a partir de los múltiples saberes y formas de concebir la relación humana con el entorno y la vida misma” (p. 5). Mediante una investigación documental y etnográfica, similar a la expuesta, buscó indagar sobre los diferentes significados y aspectos que constituyen el Buen Vivir desde la mirada de estudiantes, docentes, padres de familia y directivos de la Institución Educativa Libertad, de la ciudad de Pasto. Entre sus resultados se encuentran los desafíos que implican abordar este concepto en las instituciones educativas, pues significa generar prácticas transformativas que posibiliten valores solidarios, sostenibles y la comprensión pluralista del

habitar, afectar y relacionarse con el entorno. De esta manera, “la investigación permitió vislumbrar diferentes factores que potencian el buen vivir en este contexto, entre ellos están el reconocimiento del otro, los tejidos comunitarios y el ambiente escolar, enmarcados en las buenas relaciones que contribuyen a un bienestar colectivo” (p. 5).

Finalmente, se destaca la investigación de Medina et al. (2019); mediante la cual se recalca la importancia de comprender e insertar el Buen Vivir en la economía social y solidaria de los pueblos indígenas, pues soportan el gobierno propio y autónomo, y el desarrollo de prácticas éticas y responsables, en concreto, en la experiencia con estudiantes indígenas Nasa. La propuesta desarrollada por Medina et al. (2019) señala la importancia de ejecutar proyectos productivos desde la cosmovisión étnica, y fomentar proyectos de vida personal coherentes con el plan de vida global comunitario. En este sentido, el estudio permite concluir que las investigaciones pedagógicas son relevantes para generar prácticas económicas y sociales de las comunidades indígenas con su economía, usos y costumbres propios de la cosmovisión del Buen Vivir comunitario.

Conclusiones

En los entornos rurales, donde hay presencia de escuelas interculturales y pluriétnicas, el Buen vivir implica un desafío adicional. Las comunidades educativas enfrentan problemas económicos, políticos, sociales y culturales. A pesar de ello, la educación continua siendo un eje central en la transformación de prácticas culturales; juega un papel importante en la construcción del «buen vivir» como propuesta de desarrollo y paz a nivel comunitario y en los planes de vida individuales. Al respecto, el plan de desarrollo territorial 2020 – 2023 del municipio de Morales Cauca (Alcaldía municipal de Morales, 2020), reconoce que su municipio, como el de muchos en el Cauca, requiere de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET, teniendo en cuenta que el municipio de Morales se ubica dentro del ámbito rural. Exalta la importancia de un enfoque educativo, sostenible, con el fin de contribuir al « buen vivir». Dada la trama que reúne la noción del «buen vivir», la economía campesina y familiar no escapa al horizonte que platea; insiste en la necesidad de conectar la promoción con la acción, de parte de las organizaciones que se encargan de esas tareas. Se dice que, contrarrestando el hambre, se configuran escenarios de paz territorial y de reconciliación. La miseria, desencadenada por la injusticia social, producto de decisiones políticas que jerarquizan los discursos y las prácticas de vida, es un detonante para que la paz aflore como cliché en lugares comunes.

Hay factores que estropean las iniciativas de paz. Las agendas impuestas (con registros coloniales sobre las estrategias a seguir) asisten al debacle de la participación y compromiso con lo que se pacta. En el municipio de Morales, se encuentran los altos índices de población víctima de la violencia y el conflicto armado; hay más de 5.920 personas reportadas, de los cuales 1.902 pertenecen a población indígena, 842 pertenecen a población negra, 3 pertenecen a población palenquera, 3.164 pertenecen a población mestiza, uno (1) persona a población gitana o rom, ocho (8) personas a población raizal del archipiélago de San Andrés (Alcaldía de Morales, 2020, p. 57).

Esta grave situación de vulneración de los derechos de las comunidades y habitantes, evidencia la frágil consolidación de la paz en el municipio; de allí la urgente necesidad de potenciar—a través de la educación en la escuela—un proceso de participación ciudadana y con ella, la promoción de los derechos humanos para la convivencia ciudadana.

A nivel de la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales, Cauca nos encontramos con una comunidad de estudiantes del grado quinto de primaria provenientes de entorno rural, pertenecientes a comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizos urbanos que presentan como dificultad exponer su proyecto de vida y aprender a convivir en entornos de paz y resolución pacífica de sus diferencias étnicas y culturales. Esto se evidencia en la ruptura entre sus proyectos futuros profesionales y la formación académica recibida, lo que podría conducir al fracaso escolar inmediato y dificultades para articular su realidad con procesos de buen vivir y articulación con las cosmovisiones de sus comunidades.

En este punto, es importante que como docentes, aceptemos que el Buen Vivir es un concepto y una práctica que ha favorecido en otros contextos latinoamericanos, con enorme éxito, replantear críticamente los modelos coloniales y hegemónicos que marginan a los pueblos indígenas y afrodescendientes en contextos rurales, desde la escuela y el contexto educativo. Lo que para la construcción de la paz y la convivencia en la IE indígena Chimborazo del municipio de Morales Cauca, serviría como una forma de preparar a las nuevas generaciones en la resignificación del conocimiento a través de la comunicación creativa del ser; en este caso, la conexión de los estudiantes de la IE con su entorno social y comunicacional. La interconexión entre comunicación, escuela y sociedad es clave en la comprensión de los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de grado décimo, pues está en juego su proyecto de vida y la construcción de su identidad.

Por lo anterior, es perentoria la orientación a los estudiantes para que sean capaces de interpretar y producir saberes y prácticas adecuados a sus necesidades comunicacionales, acercándose a la lectura comprensiva de contextos de los pueblos originarios y cosmovisiones étnicas. No es una tarea fácil; así lo demuestran algunas razones: la falta del proceso lecto-escritor iniciado desde la familia, la poca sensibilización hacia la necesidad de leer y escribir desde la cultura propia, la pérdida de la tradición oral, la falta de acceso a herramientas que se apoyan en las TIC, un aprendizaje limitado a un plan de estudios descontextualizado, o la falta de procesos de lectura y escritura que fueron finiquitados abruptamente para priorizar otros aprendizajes que han generado un distanciamiento entre estos dos procesos y el individuo

Así pues, es necesario trabajar la paz y la convivencia con una mirada desde el interior de quien escribe, es decir, desde sus concepciones, para observar detenidamente lo que le sucede y lo que sucede a su alrededor cuando realiza la acción compleja de comprender la paz, la convivencia y la articulación de su proyecto de vida a la cosmovisión del Buen Vivir. Desde la perspectiva pedagógica, se requiere reforzar la afirmación de que los estudiantes no incorporen nuevos conceptos, única y exclusivamente a partir de escuchar al profesor, puesto que el aprender a desenvolverse en un proyecto de vida comunitario para el buen vivir, requiere una novedad en la

construcción de discurso, mediante una práctica colectiva e inclusiva, lo que hace valioso los proyectos de investigación participativa. De igual forma, la investigación contempla una preocupación pedagógica, sobre todo, la forma en que los estudiantes están interpretando e interpelando sus entornos; esto significa entender sus concepciones y la representación de su realidad, así como discernir el uso que le dan a las herramientas TIC; el cómo crean realidad a través de procesos didácticos que los acercan a la comprensión de sus realidades, la manera en que participan de forma creativa dentro de sus comunidades.

Es un imperativo reconocer que se requieren más estudios sobre lo que destila la noción del «Buen Vivir»; una categoría que sigue pendiente de ser decantada desde los recursos lingüísticos propios de la comunidad en la cual nace esta expresión. Naturalmente, mencionarla despierta la necesidad de conocer las prácticas que encarna su propósito. La «paz» termina siendo una consecuencia y no un antecedente; es decir, no la precede para nada relacionado con el «buen vivir». La construcción de la paz y el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes del grado quinto de la comunidad educativa indígena Chimborazo del municipio de Morales, requieren de una revisión a partir de su contexto y de sus necesidades.

De esta forma, los usos y costumbres de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos que comparten el espacio geográfico de la escuela, se toman como base fundamental para la realización del proyecto educativo comunitario -PEC-; es elemental la creación de una propuesta pedagógica coherente con la cosmología latinoamericana y decolonial de «Buen Vivir». De esta manera, puede garantizarse una educación para la vida; allí, los actores de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, y orientadores), podrán encontrar en la educación una ruta hacia la paz desde su territorio; los estándares del modelo económico y desarrollista capitalista, muchas veces estropean los significados del «Buen Vivir»; las expresiones decoloniales se sitúan como resistencia a la imposición de criterios que erosionan la cultura propia y deslegitiman la representación de un Otro, de los Otros, de nosotros.

Referencias

- Alavez R., A. (2014). Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho. Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LXII Legislatura. México. <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/Interculturalidad-web.pdf>
- Albó, X. (2004). Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA). La Paz. Bolivia. En: salud e interculturalidad en América latina. Perspectivas antropológicas. Universidad de castilla-la mancha (España), ediciones Abya-Yala. (Quito-Ecuador).
- Alcaldía Municipal de Morales (2020). Plan de desarrollo territorial. Morales, inclusión para el progreso. 2020-2023. Morales. https://alcaldia-municipal-de-morales-cauca.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldia-municipal-de-morales-cauca/content/files/000458/22887_acuerdo-no-09asuntos-municipales.pdf

- Altmann, P. (2016). Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública*, 3(1), 55-74. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2016.2318>
- Araújo, K. (2014). Artesanía e incertidumbre: el análisis de los datos cualitativos y el oficio de investigar. En M. Canales, *Escucha de la escucha; análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (págs. 43-74). LOM ediciones.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Disponible en: <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arévalo Benavides, A. A., Mora Herrera, G. D. C., Arévalo Benavides, J. O., & Patiño Córdoba, R. G. (2019). Horizontes de comprensión sobre el buen vivir desde la voces de sus actores en la Institución Educativa Libertad. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3421>
- Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. GÓMEZ ARÉVALO, JAA (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Bogotá: Vicerrectoría de Universidad Abierta ya Distancia, 87-135. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/23615/capitulo4pedagogiadecolonial2015andresarguello.pdf;jsessionid=832308152AE947E209E37668D153A99C?sequence=1>
- Arias Velandia, J. G. (2015). Lecto Escritura Crítica en Ambientes de Aprendizaje Multimedia en los Estudiantes de Grado Once del Liceo Ecológico del Norte. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2248>
- Banco Mundial (2021). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Banco Mundial. Página institucional. En: <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/brief/indigenous-latin-america-in-the-twenty-first-century-brief-report-page>
- Barranquero-Carretero, A., & Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen vivir: La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra clave*, 18(1), 41-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v18n1/v18n1a03.pdf>
- Bermúdez Mosquera, E. E., Paz Narváez, V. Y., Perlaza Perlaza, C., Ramos Urbano, K. Y., & Santacruz Cifuentes, S. D. C. (2016). Narrativas del " Buen Vivir" y configuración del derecho popular intercultural, en relación con las políticas para el desarrollo en: vida plena, territorio y formación en el municipio de Patía en el departamento del Cauca. Popayán. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2708>
- Bermúdez, J. F. (2014). *La tradición oral: Fortalecimiento a la sabiduría indígena y la educación propia en la escuela San José, institución educativa indígena el mesón, municipio de Morales Cauca* (Doctoral dissertation, Universidad de las Regiones Autónomas de la

Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).
<http://repositorio.uraccan.edu.ni/554/1/MONOGRAFIA%20PROY%20JAIRO%20FLOOR.pdf>

- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeensenarescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf>
- Carlino, P., & Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Educo.
- Carvajal Vega, J., Figueroa Zapata, J., Navia Meneses, O. O., & Gordillo Espinosa, M. C. (2017). Significados del conflicto escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Indígena Chimborazo sede Nueva Esperanza municipio Morales, Cauca. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3075>
- Castañeda Ramírez, L. J. (2018). Imaginarios sobre la cosmovisión del Buen Vivir (Sumak Kawsay) desde la interculturalidad de la Educación para la Paz. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15748>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL (2021). *Panorama Social de América Latina*. (LC/PUB.2021/17-P), Naciones Unidas. Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/1/S2100655_es.pdf
- Cortez, D. (2011). La construcción social del “Buen Vivir “(Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2788/1/RAA-28%20Cortez%2c%20La%20construcci%c3%b3n%20social%20del%20Buen.pdf>
- Cortez, D. (2014). Genealogía del sumak kawsay y el buen vivir en Ecuador: un balance. *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES): Quito. <http://www.redeamlat.org/wp-content/uploads/2017/09/11348.pdf#page=316>
- CRIC (2013). Diagnóstico zonal de los proyectos educativos comunitarios de los territorios indígenas de la zona centro. Municipios de Puracé, Popayán y el Tambo. CRIC. Cauca. <https://www.cric-colombia.org/portal/>
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Trotta. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/58.Politica_liberacion_historia_Voll.pdf
- Eizaguirre, M.; Urrutia, G. y Askunze, C. (2004). *Una Nueva Mirada A Nuestras Prácticas Guía Para La Sistematización De Experiencias De Transformación Social*. Instituto de estudios sobre desarrollo y cooperación internacional universidad del país vasco -. Facultad de Ciencias Económicas, Bilbao, España.

- Endara, G. (2014). Post-crecimiento y buen vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables. Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://www.redeamlat.org/wp-content/uploads/2017/09/11348.pdf#page=316>
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 4. En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Escobar, A., & Escobar, A. (1998). La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Editorial Norma. En: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
- Espinosa, L.M. Y Ogazón, Y. (2010). Diálogo de saberes médicos y tradicionales en el contexto de la interculturalidad en salud. En: revista CIENCIA ergo sum. Vol. 16-3, noviembre 2009-febrero 2010. México: Universidad autónoma del Estado de México, Toluca. México. <https://es.scribd.com/document/368288766/Dialogo-de-saberes-medicos-y-tradicionales-en-el-contexto-de-la-interculturalidad>
- García, F. J., Chica, A. A., Verdú, C. P., & Fernández, Ó. A. (2015). La investigación participativa: métodos y técnicas. PYDLOS EDICIONES.
- Guido Guevara, S. P., García Ríos, D. P., Lara Guzmán, G., Jutinico Fernández, M. D. S., Benavides Cortés, A. L., Delgadillo Cely, I., & Bonilla García, H. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Jara, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias: Una Propuesta Teórica Y Práctica, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José de Costa Rica.
- Karl, R. A. (2018). La paz olvidada. Librería y Distribuidora Lerner SAS.
- Lugones, M. (2008): Colonialidad y género. Tabula Rasa, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Medina, R. Y. G., Ramírez, J. E. M., Pechucue, Y. E. C., & Mosquera, X. Economía social y solidaria desde la perspectiva del buen vivir: gobierno autónomo (ético y responsable) pueblo Indígena Nasa, Jambalo-Cauca-Colombia. Incidencia de la economía social y solidaria a partir de prácticas de ética, responsabilidad social y buen gobierno, 33-42. En Silva, A., Orejuela F., (Eds.) (2020). Incidencia de la economía social y solidaria, a partir de prácticas de ética, responsabilidad social y buen gobierno. (pp.22-35). Editorial CIRIEC Colombia. Recuperado de www.ciriec-colombia.org
- Mineducación (2013). SIGCE – manual de usuario proyecto educativo comunitario (PEC). Colombia. http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2014/Manual_PEC_ETNO.pdf

- Mineducación (2014). Módulo Proyecto Educativo Institucional. Colombia. <http://www.sednarino.gov.co/SEDNARINO12/phocadownload/2016/Descargas/2.1%20MANUAL%20%20PEI%20para%20el%20usuario.pdf>
- Mineducación Ecuador (2021). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. En línea. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>
- Organización Panamericana De La Salud - OPS. (2015). La renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas. Documento de posición de la Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. Washington. http://www.paho.org/spanish/AD/THS/OS/APS_spa.pdf.
- Panotto, N. (2020). Descolonizar el saber: el pensamiento-otro como estrategia epistémica sociopolítica. En J. R. Losacco, Pensar distinto, pensar de(s)colonial (págs. 45-82). Fundación Editorial El perro y la rana.
- Peters, S. (2014). Post-crecimiento y buen vivir: ¿discursos políticos alternativos o alternativas políticas? Post-crecimiento y buen vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables, 123-61. <http://www.redeamlat.org/wp-content/uploads/2017/09/11348.pdf#page=316>
- Plata, G., M.V., Gordillo E., M.Y., Y Lancheros, E.D (2018). La convivencia escolar desde un enfoque de participación y vivencia de los derechos humanos: una experiencia en un Colegio Femenino Distrital de Bogotá.
- PNUD (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y El Caribe. PNUD. Página institucional. En: <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Portela Guarín, H., Astaiza Bravo, N. X., Guerrero Pepinosa, N. Y., & Rodríguez Guarín, S. (2013). Rescatar la medicina tradicional en salud materno infantil de las comunidades afrocaucanas a través del diálogo intercultural. *Universidad y Salud*, 15(2), 238-255.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, A. (2014). Des/ colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina. Universidad Ricardo Palma (URP), Cátedra América Latina y la colonialidad del poder.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*, (6), 249-265. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791
- Rizo García, Marta, & Romeu Aldaya, Vivian (2008). Investigación-acción-participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la ciudad de México. *Razón y Palabra*, (65). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520724019>

- Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G., & Echeverri Álvarez, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. doi: <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Saavedra, J. L. (Ed.). (2007). Educación superior, interculturalidad y descolonización. PIEB.
- Salamanca López, L. (2015). Buen vivir, decolonialidad y bioética. Discusiones, aportes y articulaciones. *P*, 10(17), 86–94. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.10.17.2014.86-94>
- Sandoval Forero, E., & Capera Figueroa, J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia. *Entretextos*, 15(28), 137-152. Consultado de <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/article/view/214>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. . La búsqueda de los significados. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Thiong'o, N. w. (2015). Descolonizar la mente. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. S.
- Vega, S. (2014). Sumakkawsay, feminismos y post-crecimiento: articulaciones para imaginar nuevas utopías. Post-crecimiento y buen vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables, Friedrich Ebert Stiftung Ecuador FES–ILDIS, 353-372. <http://www.redeamlat.org/wp-content/uploads/2017/09/11348.pdf#page=316>
- Vesga Sánchez, B.A. (2007). Dialogo de Saberes. Encuentro internacional de agentes tradicionales, partería y enfermería. En: revista entramado, vol.3 no. 1, 2007 (enero - junio). Cali, Valle del Cauca: Universidad Libre. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420385009.pdf>
- Wahren, J. (2016). La naturaleza en disputa en América Latina: La encrucijada civilizatoria entre el “Desarrollo” y el “Buen Vivir” desde una mirada decolonial. *Revista de Geografía (Recife)* V. 33, No. 3. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/72979/CONICET_Digital_Nro.a3a35bf0-ff68-4827-88a7-8d72f18a070d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Ediciones Abya-Yala.