



MODELO DECOLONIAL PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Dorian Hermicson Samboni Chilito¹
ORCID: 0009-0007-6616-9799

Juana Soledad Arriaga Rendón²
ORCID: 0009-0006-3056-8002

¹ Doctorando en Educación, Universidad Americana de Europa (UNAE). Magíster en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana. Correo: minchobarca@gmail.com

² Doctora en Ciencias de la Educación e Innovación Educativa, Maestra en Desarrollo Docente e Ingeniero en Sistemas Computacionales y Telemática. Docente de posgrado e investigadora en el área de educación, con experiencia en metodología de la investigación, formación docente e innovación educativa. Docente del programa de Doctorado en Educación, Universidad Americana de Europa (UNAE). Correo: juana.arriaga@unade.edu.mx

RESUMEN

Este artículo presenta un modelo decolonial para el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI). El objetivo fue diseñar una ruta metodológica para su análisis crítico y resignificación conceptual desde la colonialidad del saber, la justicia epistémica, la interculturalidad crítica y la racionalidad curricular. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, documental y crítico; se revisaron fuentes normativas, teóricas y académicas, y se construyeron categorías, subcategorías, indicadores, fases de aplicación y niveles de valoración. Como resultado, se formuló una matriz de análisis y un modelo organizado en siete fases. Además, se realizó una aplicación piloto en un PEI rural para valorar su consistencia y operabilidad iniciales. Se concluye que la propuesta permite identificar jerarquías de saber, formas de participación, presencia del territorio, diálogo de conocimientos y criterios curriculares dentro del PEI. El alcance de la aplicación es preliminar y requiere ampliarse en otros contextos educativos.

Palabras clave: Proyecto Educativo Institucional; Análisis Documental; Enfoque Decolonial.

ABSTRACT

This article presents a decolonial model for the documentary analysis of the Institutional Educational Project (PEI). The objective was to design a methodological route for its critical analysis and conceptual resignification from the coloniality of knowledge, epistemic justice, critical interculturality and curricular rationality. The research adopted a qualitative, documentary and critical approach; normative, theoretical and academic sources were reviewed, and categories, subcategories, indicators, application phases and assessment levels were constructed. As a result, an analysis matrix and a model organized in seven phases were formulated. In addition, a pilot application was carried out in a rural PEI to assess its initial consistency and operability. It is concluded that the proposal allows the identification of hierarchies of knowledge, forms of participation, presence of the territory, dialogue of knowledge and curricular criteria within the PEI. The scope of the application is preliminary and needs to be expanded in other educational contexts.

Keywords: Institutional Educational Project; Documentary Analysis; Decolonial Approach.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), orienta la vida pedagógica, académica y comunitaria de las instituciones educativas; en contextos rurales y en comunidades con dificultades sociales, este documento tiene una importancia especial, porque puede expresar la relación entre escuela, territorio, cultura y comunidad. Sin embargo, en muchas instituciones el PEI se construye con una lógica técnica y administrativa, centrada en formatos, exigencias normativas y lenguajes generales; por esta razón, puede cumplir una función formal, aunque su relación con los saberes, las memorias, las prácticas culturales y las formas de vida del territorio sea limitada.

El PEI organiza la escuela y también muestra decisiones sobre el conocimiento, la participación y el lugar que ocupa la comunidad en el proyecto educativo. En su contenido se puede observar qué voces aparecen, qué saberes se reconocen, qué experiencias se valoran y cómo se representa el territorio; por eso, el enfoque decolonial resulta pertinente para revisar las jerarquías de saber presentes en los discursos educativos. Maldonado-Torres (2007) plantea que la colonialidad sigue presente en estructuras actuales de clasificación entre sujetos, saberes y experiencias; esta idea permite analizar el PEI como un documento donde pueden mantenerse formas desiguales de reconocimiento epistémico.

La interculturalidad crítica aporta a este análisis porque permite cuestionar las relaciones que dan mayor legitimidad a unos conocimientos frente a otros. Walsh (2007) señala que esta perspectiva exige revisar las estructuras que producen desigualdades entre culturas y saberes; por eso, su aporte permite estudiar si el PEI abre espacios reales para el diálogo de saberes, la participación comunitaria y la pertinencia territorial. Rivera-Cusicanqui (2010) plantea que la interculturalidad debe relacionarse con la memoria y con los procesos históricos de los pueblos; esta idea ayuda a comprender el PEI como un documento que comunica una forma de entender la educación, la cultura y la comunidad.

Esta investigación se justifica porque aporta una ruta metodológica para analizar el PEI con categorías decoloniales, justicia epistémica e interculturalidad crítica. En el campo educativo existen estudios sobre PEI, gestión institucional, participación e interculturalidad; aun así, se requiere una propuesta que articule estas categorías con un procedimiento documental claro, aplicable y organizado. Por ello, el aporte central del artículo consiste en convertir categorías teóricas complejas en una matriz de análisis que permita revisar el PEI mediante indicadores, niveles de valoración y fases de aplicación.

El objetivo general de la investigación es diseñar un modelo metodológico de investigación educativa con enfoque decolonial para el análisis crítico y la resignificación conceptual del Proyecto Educativo Institucional mediante análisis documental. Para lograrlo, se examinan enfoques previos de análisis documental del PEI, se organizan aportes del pensamiento decolonial, la justicia epistémica y la interculturalidad crítica, se establecen categorías e indicadores de lectura, y se construyen fases, procedimientos e instrumentos para la aplicación del modelo.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿cómo diseñar un modelo metodológico de investigación educativa con enfoque decolonial que permita el análisis crítico y la resignificación conceptual del Proyecto Educativo Institucional mediante análisis documental? Como supuesto teórico, se plantea que la articulación entre análisis documental del PEI, pensamiento decolonial y justicia epistémica permite construir un modelo metodológico para analizar el PEI como dispositivo de producción epistémica, curricular, institucional y territorial.

ESTADO DEL ARTE

El estado del arte se estructura en cuatro líneas de investigación que articulan el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la interculturalidad, el currículo y el pensamiento decolonial. Esta revisión permite reconocer los aportes disponibles y delimitar el lugar metodológico desde el cual se formula el modelo propuesto.

Estudios sobre PEI, gestión institucional y práctica escolar: los estudios sobre el PEI destacan su función en la organización de la vida escolar, la orientación de la gestión, la planeación, la identidad institucional y la coherencia pedagógica. Jurado-Burbano et al. (2020) abordan la relación entre el modelo pedagógico y las prácticas de los docentes; Chica-Velásquez (2023) examina las divergencias entre el PEI y la praxis institucional; y Gallego-Betancourth et al. (2024) desarrolla un análisis comparativo de proyectos educativos institucionales en instituciones de educación superior colombianas. Estos trabajos permiten comprender el PEI como una construcción que expresa prioridades formativas, decisiones pedagógicas y sentidos institucionales.

El alcance de esta línea se concentra en la relación entre gestión, planeación, modelo pedagógico y práctica escolar. Desde esta perspectiva, el modelo propuesto amplía la lectura institucional mediante categorías orientadas a identificar los saberes que adquieren centralidad en el documento, las voces que participan en su construcción y las relaciones que establece con el territorio y la comunidad. Esta ampliación permite examinar el PEI como un documento pedagógico, político y epistémico.

Estudios sobre interculturalidad, territorio y participación comunitaria: Castillo-Gómez (2020), Santos-Gutiérrez (2022), Sánchez-Arteaga (2022), Torres-Zambrano y Rincón-Rueda (2024), y Santos-Millán et al. (2024) resaltan la relevancia de incorporar las historias, las prácticas culturales, las experiencias locales y las dinámicas territoriales en los procesos educativos. Sus aportes sitúan la educación como una práctica vinculada con las comunidades y con los saberes que circulan en sus contextos de vida.

Esta línea aporta fundamentos para comprender el PEI como una mediación entre escuela, territorio y comunidad. El modelo metodológico retoma esta perspectiva y la traduce en criterios de análisis documental. De esta manera, la presencia de saberes territoriales, formas de participación comunitaria, referentes culturales y mecanismos de diálogo intercultural puede valorarse en los apartados estratégicos del PEI, con base en evidencias identificables dentro del documento.

Estudios sobre currículo, justicia social y reconocimiento de saberes: Quichimbo-Saquichagua y Mendez-Carchi (2020), Rohaly (2022) y Kišūnaitė y Bui (2021) abordan el currículo como un espacio de organización del conocimiento, reconocimiento de experiencias y definición de aprendizajes legítimos. Esta perspectiva permite analizar cómo las decisiones curriculares expresan relaciones entre saber, poder, justicia social y participación educativa.

Un aporte metodológico relevante se encuentra en Kišūnaitė y Bui (2021), quienes proponen indicadores estructurales, de proceso y de resultado para el análisis de políticas y documentos. Este referente orienta la construcción del modelo al mostrar la importancia de convertir categorías amplias en criterios observables. El modelo propuesto recupera esta lógica de operacionalización y la articula con la colonialidad del saber, la justicia epistémica, la interculturalidad crítica y la racionalidad curricular, con el propósito de valorar la manera en que el PEI configura el reconocimiento de los saberes.

Estudios sobre enfoque decolonial y producción del conocimiento en educación: Omodan et al. (2023), Olmedo-Neri (2024), Núñez-Henao (2025) y Ocoró-Loango et al. (2025) aportan elementos para comprender cómo las estructuras coloniales influyen en la valoración del conocimiento, la autoridad de las voces y la participación dentro de las instituciones educativas. Estos planteamientos dialogan con los aportes

de Maldonado-Torres (2007), de Sousa-Santos (2010), Fricker (2017) y Walsh (2007, 2013), quienes desarrollan categorías fundamentales para interpretar las relaciones entre conocimiento, poder, injusticia epistémica e interculturalidad crítica.

El aporte de esta línea reside en la consolidación de un marco conceptual para examinar las jerarquías de saber presentes en la educación. El modelo metodológico proyecta estas categorías hacia el análisis concreto del PEI mediante fases, categorías, indicadores y niveles de valoración. Así, la colonialidad del saber, la justicia epistémica y la interculturalidad crítica adquieren una función analítica aplicable a los contenidos, énfasis, omisiones y formas de participación expresadas en el documento institucional.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico sustenta la construcción del modelo metodológico para el análisis documental del PEI. Sus conceptos orientan la definición de categorías, indicadores y niveles de valoración dirigidos a examinar el PEI como una construcción pedagógica, institucional, territorial y epistémica. La colonialidad del saber orienta la identificación de jerarquías entre conocimientos; la justicia epistémica permite valorar el reconocimiento de las voces de la comunidad educativa; la interculturalidad crítica examina la relación entre escuela, territorio y cultura; y la racionalidad curricular permite interpretar los criterios mediante los cuales el documento organiza la formación, la participación y la producción de sentidos educativos.

PEI como documento pedagógico e institucional: El PEI orienta la vida pedagógica, académica y comunitaria de la escuela, porque define principios, objetivos, formas de gestión, participación y relación con el contexto. La Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015 establecen que este documento debe responder a las necesidades de la comunidad educativa y a las condiciones del territorio; por eso, su análisis permite revisar cómo la institución comprende la educación, el currículo y la participación comunitaria.

Colonialidad del saber: La colonialidad del saber permite examinar las jerarquías que organizan la valoración de los conocimientos dentro de la escuela. Quijano (2020) explica que la modernidad consolidó clasificaciones sociales y epistémicas que otorgaron mayor legitimidad a determinados conocimientos, racionalidades y sujetos. Maldonado-Torres (2007) amplía esta comprensión al mostrar la permanencia de estas relaciones en las instituciones contemporáneas, donde inciden en la autoridad para hablar, conocer y producir verdad.

Justicia epistémica: La justicia epistémica aporta criterios para valorar el reconocimiento de estudiantes, familias, docentes, comunidades y actores territoriales como sujetos portadores de conocimiento. Fricker (2017) plantea que la injusticia epistémica se manifiesta cuando la credibilidad de una persona disminuye a causa de prejuicios sociales o cuando sus experiencias carecen de recursos interpretativos para ser comprendidas en los marcos dominantes. De Sousa-Santos (2010) complementa esta perspectiva mediante la ecología de saberes, entendida como una relación de diálogo y reconocimiento entre diversas formas de conocimiento.

Interculturalidad crítica y territorio: La interculturalidad crítica permite examinar la relación entre la escuela, la cultura y el territorio desde una perspectiva orientada a transformar las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos. Walsh (2013) plantea que esta perspectiva promueve prácticas pedagógicas vinculadas con la justicia, la participación y la construcción colectiva de conocimiento. Rivera-

Cusicanqui (2010) resalta la importancia de relacionar la diversidad con las memorias, las historias y las experiencias de los pueblos.

Currículo, poder y pedagogía crítica: El currículo expresa decisiones sobre los conocimientos que se enseñan, las experiencias que se valoran y los horizontes formativos que orientan la escuela. Giroux (2003) plantea que la educación se encuentra atravesada por intereses políticos, culturales e ideológicos; Apple (2015) analiza la incidencia de la medición, el control y la estandarización en la autonomía educativa; y Freire (2007) propone una educación basada en el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, documental y crítico, porque su propósito fue diseñar un modelo metodológico aplicable al análisis documental del PEI, desde categorías decoloniales. Se desarrolló como una propuesta metodológica orientada a construir una ruta de análisis que pueda aplicarse posteriormente a distintos documentos institucionales. El análisis documental permitió revisar normas educativas, antecedentes académicos y referentes teóricos relacionados con PEI, colonialidad del saber, justicia epistémica, interculturalidad crítica, racionalidad curricular y análisis documental (Marcelino-Aranda et al., 2024).

El corpus documental se seleccionó mediante muestreo intencional, porque se incluyeron textos relacionados directamente con el problema, los objetivos y las categorías del estudio. La muestra estuvo integrada por documentos normativos sobre PEI, artículos académicos, tesis, libros y referentes teóricos sobre enfoque decolonial, justicia epistémica, interculturalidad crítica, currículo y análisis documental; los criterios de inclusión y exclusión se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

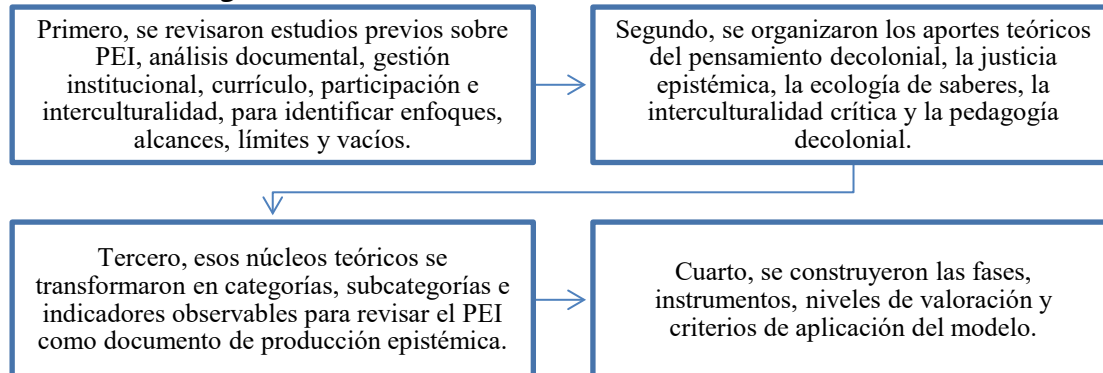
Criterios de inclusión y exclusión

CRITERIO	DOCUMENTOS INCLUIDOS	DOCUMENTOS EXCLUIDOS
Relación con el tema	Documentos relacionados directamente con el PEI y con las categorías centrales del modelo	Textos sin relación directa con el PEI
Fuentes académicas	Artículos, tesis, libros y documentos académicos encontrados en Google Scholar, ERIC y Dialnet	Trabajos sin soporte académico suficiente
Fuentes normativas	Normas educativas colombianas vigentes relacionadas con el PEI	Normas o documentos que no aportan al análisis del PEI
Pertinencia para el modelo	Documentos útiles para construir categorías, subcategorías, indicadores y niveles de valoración	Materiales que hablan de educación, pero no aportan elementos para construir el modelo
Control documental	Textos únicos y pertinentes para la revisión	Documentos repetidos o duplicados

El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos:

Figura 1

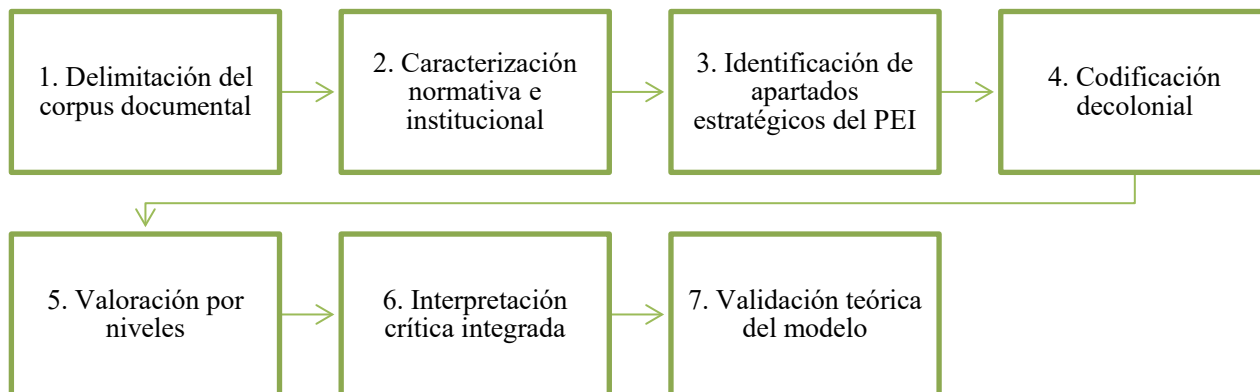
Procedimiento metodológico



La técnica principal fue el análisis documental, apoyado en matrices de revisión y codificación. La primera matriz organizó los documentos por autor, año, tipo de texto, propósito, metodología, categorías y hallazgos principales. La segunda matriz permitió relacionar categorías, subcategorías, indicadores, evidencias textuales y niveles de valoración. Para valorar cada indicador se propuso una escala de cuatro niveles: 0, sin evidencia documental; 1, declarativo; 2, operativo; y 3, estructurante. Con esta escala se buscó diferenciar si una categoría aparece solo como mención general, si se concreta en acciones o si orienta decisiones pedagógicas, curriculares, evaluativas o comunitarias dentro del PEI. La construcción del modelo siguió siete fases:

Figura 2

Fases para la construcción del modelo



Con el propósito de valorar la consistencia metodológica del modelo, se realizó una aplicación piloto al PEI de la Institución Educativa Municipal Criollo, versión 8 (Institución Educativa Municipal Criollo, 2025). La selección de este documento respondió a su pertinencia para el objeto de estudio y a la presencia de apartados relacionados con identidad institucional, modelo pedagógico, currículo, evaluación, participación y territorio.

La aplicación piloto permitió examinar la articulación entre las fases del modelo, la claridad de las matrices, la correspondencia entre categorías e indicadores y la trazabilidad de las evidencias documentales. La valoración se orientó por criterios de coherencia conceptual, coherencia procedimental, claridad operativa, capacidad de diferenciación de la escala y pertinencia territorial. Cada hallazgo se registró

mediante la relación entre el apartado analizado, la evidencia textual, la categoría, el indicador y el nivel de valoración asignado.

Esta aplicación permitió establecer condiciones iniciales de aplicabilidad del modelo como ruta de análisis documental del PEI. Su alcance corresponde a una valoración preliminar en un caso institucional; por ello, su aplicación en otros contextos requiere considerar las particularidades territoriales, culturales e institucionales de cada comunidad educativa. Estudios posteriores podrán ampliar su uso mediante la revisión de especialistas, la aplicación en diferentes tipos de instituciones y la participación de actores educativos y comunitarios.

El producto final fue una ruta metodológica de análisis documental con condiciones iniciales de aplicabilidad, integrada por fases, instrumentos, categorías, subcategorías, indicadores y niveles de valoración. Su uso en otros contextos educativos requiere una adaptación contextual que considere las características del territorio, la comunidad educativa y la estructura particular de cada PEI.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en correspondencia con el objetivo general de diseñar un modelo metodológico de investigación educativa con enfoque decolonial para el análisis crítico y la resignificación conceptual del PEI mediante análisis documental. El proceso produjo dos resultados articulados: la construcción de una estructura metodológica sustentada en categorías decoloniales y la aplicación piloto de esta estructura al PEI de la Institución Educativa Municipal Criollo, ubicada en el sector rural de Pitalito, Huila.

La revisión de los estudios precedentes permitió identificar cinco enfoques empleados en el análisis del PEI: normativo e institucional; gestión, planeación y calidad; pedagógico y curricular; participativo e intercultural; y decolonial y epistémico. Los cuatro primeros aportan criterios para estudiar la organización institucional, la gestión, el modelo pedagógico, el currículo, la evaluación, la participación y la relación con el contexto. El enfoque decolonial y epistémico incorpora una dimensión complementaria al examinar los criterios mediante los cuales el documento legitima conocimientos, reconoce sujetos y establece relaciones entre escuela, comunidad y territorio.

Esta revisión permitió establecer que el PEI puede analizarse desde dos planos relacionados. El primero corresponde a su estructura explícita, integrada por principios, objetivos, componentes pedagógicos, proyectos, mecanismos de participación y orientaciones curriculares. El segundo comprende las relaciones epistémicas que atraviesan esa estructura: los conocimientos que adquieren centralidad, las voces reconocidas como autorizadas, las experiencias incorporadas al currículo y las formas mediante las cuales el territorio participa en la producción del saber escolar. La articulación de ambos planos constituye el fundamento diferencial del modelo.

La organización de los aportes del pensamiento decolonial, la justicia epistémica y la interculturalidad crítica permitió establecer cuatro categorías centrales: colonialidad del saber, justicia epistémica, interculturalidad crítica y racionalidad curricular. La colonialidad del saber orienta la identificación de jerarquías entre conocimientos y del lugar asignado a los saberes territoriales. La justicia epistémica permite valorar el reconocimiento de estudiantes, familias, docentes y actores comunitarios como productores de conocimiento. La interculturalidad crítica examina la relación entre diversidad, memoria, cultura y territorio. La racionalidad curricular permite interpretar los criterios que organizan los contenidos, los proyectos pedagógicos, la evaluación y los horizontes formativos.

Estas categorías se operacionalizaron mediante subcategorías, indicadores y niveles de valoración. La matriz resultante permite relacionar cada fragmento del PEI con una categoría, un indicador y una interpretación sustentada en evidencia documental. La escala diferencia cuatro grados de desarrollo:

ausencia de evidencia, presencia declarativa, desarrollo operativo e incidencia estructurante. Esta gradación permite distinguir entre la formulación de un principio, su concreción en acciones y su capacidad para orientar distintos componentes del proyecto institucional.

El modelo se estructuró en siete fases: delimitación del corpus; caracterización normativa, institucional y territorial; identificación de apartados estratégicos; codificación decolonial; valoración por niveles; interpretación crítica integrada; y valoración de la consistencia metodológica. Cada fase cuenta con instrumentos específicos para registrar el origen de la evidencia, el apartado analizado, la categoría aplicada, el nivel asignado y la interpretación construida. Esta organización garantiza la trazabilidad del proceso y permite reconstruir el recorrido analítico seguido para cada hallazgo.

La aplicación piloto se concentró en fragmentos de la presentación institucional, la caracterización, los principios, los proyectos pedagógicos, el currículo, la evaluación y la participación comunitaria. La selección permitió examinar el funcionamiento de las categorías, los indicadores, los niveles de valoración y las matrices en un documento institucional concreto.

La Tabla 2 presenta las evidencias centrales utilizadas en la interpretación.

Tabla 2

Aplicación piloto del modelo de análisis documental decolonial

FRAGMENTO	CATEGORÍA	NIVEL	RESULTADO DE LA VALORACIÓN
“Este Proyecto Educativo es el resultado de la participación de estudiantes, padres de familia, administrativos, docentes y directivos docentes” (p. 7).	Justicia epistémica: participación de actores educativos	1. Declarativo	El PEI reconoce la participación de la comunidad educativa como principio institucional y mantiene implícitos los mecanismos utilizados y el grado de incidencia de cada actor en las decisiones
“Los estudiantes realizaron una pequeña investigación sobre la historia de la Sede Castilla de Criollo en donde tuvieron que salir a investigar con sus vecinos, abuelos y demás familiares” (p. 15)	Justicia epistémica: sujetos como productores de saber	2. Operativo	El documento presenta una actividad concreta en la que los estudiantes recuperan conocimientos comunitarios mediante vecinos, abuelos y familiares
“Integren los saberes productivos cafeteros con las áreas académicas” (p. 120).	Interculturalidad crítica: diálogo de saberes	2. Operativo	El conocimiento productivo del territorio se articula con las áreas escolares mediante una propuesta pedagógica concreta
“Se convierte la producción de café en el eje central de proyectos interdisciplinarios” (p. 120).	Racionalidad curricular: currículo situado	3. Estructurante	La producción cafetera adquiere una función estructurante al convertirse en eje de proyectos interdisciplinarios vinculados con la sostenibilidad y la finca familiar
“La Evaluación Formativa permite a los estudiantes recibir retroalimentación constante sobre sus modelos de negocio y prototipos de la cadena de valor del café” (p. 122).	Racionalidad curricular: evaluación formativa	2. Operativo	Se presenta una forma concreta de evaluación continua y contextualizada, relacionada con proyectos productivos del territorio

FRAGMENTO	CATEGORÍA	NIVEL	RESULTADO DE LA VALORACIÓN
“El Aprendizaje Basado en Proyectos se revise y ajuste en cada etapa, permitiendo al docente monitorear el progreso” (p. 122).	Racionalidad curricular: evaluación formativa	2. Operativo	La evaluación se vincula con seguimiento, retroalimentación y ajuste durante el proceso de aprendizaje
“En el año 2025, se actualizó la conformación del equipo con nuevos estudiantes investigadores [...] con quienes se ha trabajado en el proyecto: Biografía del Territorio” (p. 108).	Colonialidad del saber: presencia de memoria territorial	2. Operativo	El PEI incorpora un proyecto específico en el que los estudiantes investigan y documentan el territorio
“Generar espacios de participación de la comunidad en la búsqueda de soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten durante el proceso educativo” (p. 41).	Justicia epistémica: participación epistémica	1. Declarativo	El texto reconoce la participación comunitaria como objetivo institucional y mantiene en un nivel implícito los procedimientos, responsables y resultados de su implementación
“El desarrollo de contenidos se enfocará prioritariamente en la parentalidad positiva y el bienestar psicosocial de los estudiantes, asegurando que las temáticas sean relevantes y adaptadas a las particularidades del contexto rural” (p. 130).	Interculturalidad crítica: pertinencia territorial	2. Operativo	La propuesta de formación a las familias se adapta de manera expresa a las condiciones del contexto rural

Nota. Elaboración propia a partir de Institución Educativa Municipal Criollo (2025).

El hallazgo de mayor desarrollo se ubicó en la relación entre territorio y currículo. La producción cafetera alcanzó un nivel estructurante porque articula áreas académicas, proyectos interdisciplinarios, sostenibilidad, evaluación y experiencias vinculadas con la finca familiar. El territorio adquiere así una función curricular: aporta contenidos, problemas, prácticas y experiencias que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Esta configuración permite comprender el PEI como un documento en el que las características sociales, económicas y culturales del contexto participan en la definición de las decisiones pedagógicas.

La integración del café al currículo también expresa una tensión entre el reconocimiento del saber territorial y su vinculación con una racionalidad productiva centrada en modelos de negocio, prototipos y cadenas de valor. Desde una perspectiva decolonial, el saber cafetero comprende igualmente memoria familiar, identidad campesina, conocimientos intergeneracionales, prácticas de cuidado ambiental y formas comunitarias de producción. El modelo permitió identificar esta doble dimensión y plantear una lectura más amplia del currículo situado, en la cual la actividad productiva se relaciona con la historia, la cultura y la vida cotidiana del territorio.

En la categoría de justicia epistémica, la aplicación permitió diferenciar entre participación institucional y participación epistémica. La referencia a estudiantes, familias, docentes y directivos en la construcción del PEI alcanzó un nivel declarativo, mientras la investigación realizada con vecinos, abuelos y familiares obtuvo un nivel operativo. Esta diferencia muestra que la participación adquiere mayor alcance cuando los actores comunitarios aportan conocimientos, relatos e interpretaciones al proceso educativo. La

escala de valoración permitió establecer con precisión el tránsito entre el reconocimiento formal de los actores y su intervención concreta en la producción del conocimiento escolar.

La memoria territorial adquirió una función pedagógica mediante la investigación de la historia local y el proyecto *Biografía del Territorio*. En estas experiencias, los estudiantes asumen el papel de investigadores, mientras vecinos, abuelos y familiares participan como portadores de memoria y fuentes de conocimiento comunitario. El hallazgo vincula justicia epistémica, formación investigativa y transmisión intergeneracional, pues amplía las fuentes empleadas por la escuela para interpretar su historia y comprender las dinámicas de su contexto.

La evaluación formativa alcanzó un nivel operativo al relacionar la retroalimentación con modelos de negocio, prototipos y proyectos asociados con la cadena de valor del café. Esta articulación evidencia coherencia entre currículo situado, metodología y evaluación, debido a que el seguimiento del aprendizaje se desarrolla mediante experiencias vinculadas con el entorno productivo. La evaluación adquiere una función contextualizada al valorar la aplicación del conocimiento, la revisión progresiva de los proyectos y la capacidad de los estudiantes para responder a situaciones propias de su realidad rural.

La pertinencia territorial también se expresa en la formación de las familias mediante contenidos sobre parentalidad positiva y bienestar psicosocial adaptados al contexto rural. Este resultado muestra que la relación entre institución y territorio se extiende hacia los componentes familiares y comunitarios del PEI. En conjunto, los hallazgos evidencian que el territorio atraviesa el currículo, la investigación escolar, la evaluación y los procesos de formación familiar, aunque su incidencia adquiere niveles diferentes en cada componente.

El análisis documental convencional permite identificar la estructura del PEI, clasificar sus componentes y registrar la presencia de temas como territorio, participación o evaluación. El modelo decolonial profundiza esta lectura al examinar la función y el nivel de incidencia de cada evidencia. De esta manera, la producción cafetera se interpreta como principio estructurante del currículo; la memoria comunitaria, como fuente de conocimiento; los estudiantes, como investigadores del territorio; y la participación, como una práctica con grados diferenciados de desarrollo.

La escala de valoración permitió distinguir entre formulaciones declarativas, acciones operativas y orientaciones estructurantes. Esta gradación muestra que la presencia de un concepto dentro del PEI adquiere relevancia analítica según su capacidad para traducirse en proyectos, procedimientos y decisiones institucionales. Así, la participación mencionada como principio institucional alcanza un desarrollo diferente de la investigación realizada con actores comunitarios, mientras la referencia general al contexto rural adquiere mayor incidencia cuando orienta el currículo, los proyectos interdisciplinarios y la evaluación.

La lectura relacional hizo visibles las tensiones entre reconocimiento territorial y racionalidad productiva, participación institucional y participación epistémica, así como entre memoria comunitaria y construcción curricular. Estos hallazgos muestran que el PEI configura criterios sobre los conocimientos que adquieren legitimidad, los sujetos que participan en su producción y la función pedagógica asignada al territorio. En esta capacidad para identificar niveles, relaciones y tensiones reside el aporte del modelo al análisis crítico y a la resignificación conceptual del PEI.

El alcance interpretativo de estos resultados se circunscribe a los apartados seleccionados para la aplicación piloto. Los hallazgos permiten valorar el funcionamiento de las categorías, los indicadores y los niveles de análisis, y constituyen una aproximación inicial a la configuración epistémica del PEI estudiado. Una aplicación integral requerirá revisar la totalidad del documento, contrastar las evidencias entre sus componentes y ampliar la interpretación mediante la participación de actores de la comunidad educativa.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten sostener que el PEI funciona como una arquitectura epistémica, debido a que organiza formas de conocimiento, distribuye autoridad entre los actores educativos y establece criterios para relacionar la escuela con el territorio. Esta comprensión amplía las aproximaciones centradas en la coherencia institucional, la gestión y el cumplimiento normativo. Chica-Velásquez (2023), Gallego-Betancourth et al. (2024) y Ortiz-Domínguez y Sánchez-Buitrago (2024) muestran la relevancia del PEI para orientar la práctica, comparar propósitos institucionales y promover procesos de resignificación intercultural. El modelo propuesto incorpora a esta discusión el análisis de los criterios mediante los cuales determinados saberes y actores adquieren incidencia dentro del documento.

Esta perspectiva permite comprender que la contextualización educativa posee distintos grados de profundidad. La incorporación de elementos territoriales puede asumir una función descriptiva, pedagógica o estructurante según su incidencia en el currículo, la evaluación y los proyectos institucionales. La contribución del modelo consiste en establecer esa diferencia y examinar cómo el contexto participa en la organización de la formación. Esta interpretación dialoga con Sánchez-Arteaga (2022), quien relaciona el diseño curricular rural con las condiciones institucionales, y con Torres-Zambrano y Rincón-Rueda (2024), quienes reconocen el potencial formativo de los proyectos productivos vinculados con el entorno.

La relación entre saber territorial y racionalidad productiva plantea una tensión central. La incorporación de prácticas locales al currículo fortalece la pertinencia educativa y concede legitimidad escolar a conocimientos contruidos en la comunidad. Al mismo tiempo, su traducción mediante emprendimiento, modelos de negocio, productividad y cadenas de valor sitúa esos conocimientos dentro de una racionalidad económica específica. Apple (2015) y Giroux (2003) permiten comprender que el currículo siempre expresa decisiones políticas sobre el conocimiento y sobre el sujeto que la escuela busca formar. Desde esta perspectiva, un currículo territorialmente situado adquiere mayor alcance cuando integra las dimensiones productivas con la memoria familiar, la identidad campesina, las relaciones comunitarias y el cuidado ambiental.

Esta tensión también se relaciona con el sentido de la decolonización curricular. Omodan et al. (2023) plantean que decolonizar el currículo implica transformar los criterios de producción y legitimación del conocimiento. Por ello, la incorporación de contenidos locales representa una dimensión del proceso, mientras la redistribución de la autoridad epistémica constituye una dimensión más profunda. El aporte del modelo reside en examinar ambas dimensiones: la presencia de los saberes territoriales y la capacidad otorgada a sus portadores para intervenir en las decisiones pedagógicas e institucionales.

La distinción entre participación institucional y participación epistémica adquiere especial relevancia en este punto. La participación institucional reconoce la presencia de estudiantes, familias y comunidad en actividades o instancias escolares; la participación epistémica los reconoce como sujetos capaces de producir conocimientos, interpretar su realidad e incidir en la orientación educativa. Fricker (2017) permite comprender esta diferencia a partir de la credibilidad concedida a los sujetos, mientras de Sousa-Santos (2010) plantea la ecología de saberes como una relación entre conocimientos contruidos desde experiencias sociales diversas. El modelo convierte esta diferencia conceptual en un criterio aplicable al análisis del PEI.

La participación adquiere así un significado relacionado con la producción de conocimiento y con la distribución de autoridad dentro de la institución. Esta interpretación dialoga con Santos-Gutiérrez (2022), quien destaca el valor de las metodologías horizontales para construir relaciones educativas alternativas. La implicación para los procesos de resignificación del PEI consiste en avanzar desde la consulta y la representación hacia formas de construcción compartida del currículo, los proyectos pedagógicos y la evaluación. De esta manera, la comunidad participa en la definición de los sentidos educativos y en la interpretación de las realidades territoriales.

La memoria territorial cumple una función semejante. Su incorporación transforma la comprensión del territorio como contexto físico y lo presenta como una construcción histórica, cultural y comunitaria. Rivera-Cusicanqui (2010) destaca la relación entre memoria, experiencia y formas de conocimiento vinculadas con los pueblos. Desde esta perspectiva, la oralidad, las historias familiares y la transmisión intergeneracional constituyen fuentes relevantes para la formación. El PEI puede actuar como espacio de reconocimiento de estas fuentes cuando las integra en sus proyectos, orientaciones curriculares y procesos investigativos.

La interculturalidad crítica aporta un criterio adicional para valorar la profundidad de esa integración. Walsh (2007, 2013) vincula la interculturalidad con la transformación de las relaciones de poder que organizan la educación. Esta comprensión permite diferenciar la adaptación de actividades al contexto de una reorganización institucional basada en el diálogo de saberes. La primera fortalece la pertinencia; la segunda modifica los criterios mediante los cuales se selecciona el conocimiento y se reconoce a sus productores. El modelo aporta una ruta para examinar el tránsito entre estos niveles dentro del discurso institucional.

En el plano metodológico, el estudio muestra que un análisis documental convencional produce un mapa de los componentes y contenidos expresados en el PEI, mientras el modelo decolonial interpreta la función que esos contenidos cumplen dentro del documento. Su aporte se concentra en establecer relaciones entre evidencia, incidencia institucional y significado epistémico. Kišūnaité y Bui (2021) muestran que los indicadores permiten operacionalizar principios amplios; la propuesta desarrolla esta posibilidad al incorporar categorías decoloniales y una lectura relacional de los hallazgos.

La diferencia metodológica reside en el tipo de pregunta formulada al documento. La revisión convencional identifica dónde aparecen la participación, la diversidad o el territorio. El modelo propuesto examina quién participa, qué conocimiento aporta, cómo se incorpora ese conocimiento y qué capacidad adquiere para orientar decisiones. Este desplazamiento permite pasar de la presencia temática a la incidencia institucional y convierte el análisis documental en una herramienta para interpretar jerarquías, reconocimientos y tensiones epistémicas.

La resignificación conceptual del PEI surge de esta capacidad interpretativa, considerando que el modelo permite comprenderlo como un documento pedagógico y como un espacio donde se negocian formas de conocimiento, identidades territoriales y posibilidades de participación. Esta perspectiva ofrece criterios para revisar la coherencia entre los principios institucionales y la función otorgada a los saberes comunitarios dentro del currículo, la evaluación y los proyectos escolares. La resignificación implica, por tanto, ampliar la construcción del PEI hacia relaciones más equitativas entre conocimiento académico, experiencia comunitaria y memoria territorial.

CONCLUSIONES

La investigación alcanzó su objetivo general al diseñar un modelo metodológico con enfoque decolonial para el análisis crítico y la resignificación conceptual del Proyecto Educativo Institucional mediante análisis documental. La propuesta comprende el PEI como una construcción pedagógica, institucional y epistémica, en la que se organizan conocimientos, formas de participación, decisiones curriculares y relaciones entre escuela, comunidad y territorio. Esta perspectiva amplía la lectura centrada en la estructura formal del documento al incorporar preguntas sobre los saberes que adquieren legitimidad, las voces que participan en su producción y la incidencia del contexto en la orientación educativa.

La revisión de los enfoques precedentes permitió reconocer aportes relacionados con gestión, planeación, currículo, evaluación, participación e interculturalidad. A partir de esta revisión se estableció la necesidad de articular el análisis documental con la colonialidad del saber, la justicia epistémica, la

interculturalidad crítica y la racionalidad curricular. Esta integración permitió construir categorías, subcategorías e indicadores orientados a examinar las relaciones entre conocimiento, poder, participación y territorio presentes en el PEI.

Uno de los principales aportes metodológicos corresponde a la escala de valoración, mediante la cual las evidencias se clasifican según su grado de desarrollo documental. La distinción entre formulación declarativa, desarrollo operativo e incidencia estructurante permite establecer si una categoría aparece como principio institucional, se concreta en acciones o alcanza capacidad para orientar diferentes componentes del PEI. Esta gradación fortalece la interpretación al vincular cada valoración con un fragmento, una categoría, un indicador y una función institucional específica.

La aplicación piloto mostró que el modelo permite identificar relaciones que adquieren menor visibilidad en una revisión documental convencional. El territorio se reveló como principio de organización curricular mediante la integración de la producción cafetera con áreas académicas, proyectos interdisciplinarios, evaluación y experiencias familiares. La memoria comunitaria adquirió una función pedagógica a través de actividades de investigación local, mientras estudiantes, vecinos, abuelos y familiares fueron reconocidos como participantes en la producción del conocimiento. Estos hallazgos permitieron diferenciar entre participación institucional y participación epistémica, así como entre referencias generales al contexto e incidencias concretas en el currículo y la evaluación.

La aplicación también reveló una tensión entre el reconocimiento de los saberes territoriales y su incorporación mediante una racionalidad productiva centrada en emprendimiento, modelos de negocio, prototipos y cadenas de valor. Esta relación muestra que la contextualización curricular puede integrar las dinámicas económicas de la comunidad y, al mismo tiempo, ampliar su alcance hacia la memoria familiar, la identidad campesina, la transmisión intergeneracional y el cuidado ambiental. El modelo aporta criterios para interpretar estas relaciones y orientar procesos de resignificación institucional desde una comprensión más amplia del territorio.

El supuesto teórico encuentra respaldo en los resultados obtenidos, dado que la articulación entre análisis documental, enfoque decolonial y justicia epistémica permitió construir una ruta capaz de examinar el PEI como espacio de producción y legitimación del conocimiento. La trazabilidad entre teoría, evidencia e interpretación aporta consistencia al procedimiento y permite fundamentar cada hallazgo. El modelo constituye así una herramienta metodológica para estudiar las jerarquías de saber, las formas de reconocimiento y las posibilidades de participación expresadas en los documentos educativos.

La resignificación conceptual del PEI se concreta en la posibilidad de comprenderlo como un espacio de construcción colectiva de sentidos pedagógicos y epistémicos. Desde esta perspectiva, su revisión puede orientar procesos de actualización institucional que reconozcan la diversidad de saberes, fortalezcan la participación de la comunidad y articulen el currículo con las condiciones históricas, culturales y sociales del territorio.

LIMITACIONES

El alcance del estudio se circunscribe a una aplicación piloto realizada sobre apartados estratégicos de un PEI rural. Los resultados aportan una valoración inicial de la consistencia conceptual y operativa del modelo, mientras su estabilidad metodológica requiere aplicaciones integrales en otros documentos institucionales. La selección de fragmentos delimitó la interpretación a componentes específicos relacionados con currículo, participación, memoria, evaluación y territorio.

La asignación de niveles también incorpora el juicio interpretativo del investigador. Por esta razón, el fortalecimiento del modelo requiere precisar los descriptores de cada nivel, incorporar ejemplos de codificación y desarrollar ejercicios de concordancia entre evaluadores. La revisión por especialistas y la

participación de actores educativos contribuirán a fortalecer la claridad de los indicadores y la pertinencia contextual de las interpretaciones.

PROYECCIÓN DEL ESTUDIO

La proyección contempla la aplicación del modelo en PEI de instituciones rurales, urbanas, indígenas, afrodescendientes y comunitarias. El contraste entre contextos permitirá valorar la estabilidad de las categorías, ajustar los indicadores y establecer las condiciones de transferibilidad de la propuesta. También permitirá identificar configuraciones diferenciadas de participación, currículo, territorio y reconocimiento de saberes.

El modelo puede contribuir a procesos de actualización del PEI, revisión curricular, formación docente y fortalecimiento de la participación comunitaria. Su desarrollo futuro incluye la aplicación integral a documentos institucionales, la validación por especialistas y la construcción de espacios interpretativos con estudiantes, familias, docentes y actores territoriales. Estas acciones permitirán consolidar su utilidad como herramienta de investigación educativa y como referente para la resignificación institucional desde una perspectiva decolonial.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: Sobre ser un académico/activista. *Entramados: Educación y Sociedad*, 2(2), 29–39.
- Castillo-Gómez, L. (2020). Transformando pedagogías desde currículos universitarios interculturales. *Revista Universitaria del Caribe*, 25(2).
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/415/4151914001/4151914001.pdf>
- Chica Velásquez, L. F. (2023). *Divergencias en la relación del proyecto educativo institucional (PEI) con la praxis institucional en la I.E. Juan XXIII de la ciudad de Medellín: Revisión temporal entre los años 2012 a 2023* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional Universidad La Gran Colombia.
<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/0e5f8b5d-2caa-47c6-be2e-d299cec7695f/content>
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce; Extensión Universitaria, Universidad de la República. <https://caritascolumbiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Finol de Franco, M., & Arrieta, X. (2021). Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental. *Encuentro Educativo*, 28(1), 9–28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8169472>
- Flores Yucra, I. G. (s.f.). *Descolonización del pensamiento a través de valores para mejorar el proyecto de vida de los educandos*.
https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/119113672/DESCOLONIZACION_DEL_PENSAMIENTO-libre.pdf
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento* (R. García Pérez, Trad.). Herder.
<https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2023/07/Injusticia-Episte%CC%81mica.pdf>
- Gallego Betancourth, M. L., Ortiz Barrios, J., Pachón Gutiérrez, R., & Sandoval Escobar, M. (2024). Análisis comparativo de los proyectos educativos institucionales de instituciones de educación superior en

- Colombia. *Ciencia y Educación*, 8(2), 43–57. <https://doi.org/10.22206/ciened.2024.v8i2.pp43-57>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica* (H. Pons, Trad.). Amorrortu Editores. <https://ricaurteestereo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/henry-giroux-pedagogia-y-polc3adtica-de-la-esperanza-1.pdf>
- Institución Educativa Municipal Criollo. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* (Versión 8). Institución Educativa Municipal Criollo.
- Instituto Popular de Capacitación. (2025). *Reparar la democracia desde el pensamiento crítico*. Instituto Popular de Capacitación. <https://ipc.org.co/wp-content/uploads/2025/12/Relecturas-46-web.pdf>
- Jurado Burbano, L. C., Eraso Insuasty, C. D., & Villacrez Oliva, M. V. (2020). Coherencia entre modelo pedagógico y prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias naturales. *Revista UNIMAR*, 38(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/447/4471931002/4471931002.pdf>
- Kišūnaitė, A., & Bui, L. H. (2021). Operationalising children's rights principles: An indicator framework for policy analysis. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 20, 1–21. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13291>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores. <https://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Marcelino-Aranda, M., Martínez-Cuevas, M. del C., & Camacho-Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Núñez Henao, A. M. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37(1), 390–415. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>
- Ocoró Loango, A., Bustamante Valdés, A., & Valim de Melo, G. C. (2025). Interseccionalidad y justicia epistémica en el currículo de educación superior en Argentina, Brasil y Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2025.5>
- Olmedo Neri, R. A. (2024). El andar decolonial de América Latina: Tres planteamientos críticos de Aníbal Quijano. *Justicia*, 28(44). <https://doi.org/10.17081/just.28.44.6991>
- Omodan, B. I., Mpiti, P. T., & Mtsi, N. (2023). A conceptual analysis of what it means to decolonize the curriculum. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 344–355. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.18>
- Ortiz-Domínguez, D. M., & Sánchez-Buitrago, J. O. (2024). Mecanismo para la resignificación del PEI en líneas interculturales. *Praxis*, 20(1), 158–178. <https://doi.org/10.21676/23897856.5570>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., & Mendez Carchi, N. M. (2020). Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad [Curriculum and social justice: An approach from interculturality]. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(2). Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/416/4161926005/4161926005.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Piedra Rota. <https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/358089157-cusicanqui-violencias-re-encubiertas-en-bolivia-pdf.pdf>
- Rohaly, Y. A. B. (2022). La relación saber-poder en la disciplinarización de saberes. *The knowledge-power relationship in the disciplinarization of knowledge. Anuario de Ciencias Humanas*, 7(5), [páginas si disponibles]. <https://doi.org/10.30972/ach.075869>

- Sánchez Arteaga, L. M. (2022). *Características del diseño curricular por competencias en instituciones educativas rurales del municipio de Valencia – Córdoba, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes]. Repositorio Universidad Cuauhtémoc. https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/hubfs/sitio_ead/repositorio-tesis/LADYMARIASANCHEZARTEAGA.pdf
- Santos Gutiérrez, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales: Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela [Decolonial perspectives/horizontal methodologies: Building alternative discussion-action spaces at school]. *Revista Andina de Educación*, 5(1), e301. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Santos Millán, L. M., Hernández David, H., Jerez Valderrama, S., & Cárdenas Varela, A. (2024). *El PEI de la institución educativa INEM Jorge Isaacs: Un dispositivo pedagógico que permite la transformación y reflexión, para un futuro definido en colectivo*.
- Torres Zambrano, J. F., & Rincón Rueda, A. I. (2024). Los proyectos educativos productivos en la formación de la competencia emprendedora en colegios rurales. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(2), 257–269. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564677539008/564677539008.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48).
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya-Yala.