

La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña

The Promise of Education: Narratives of Ex-combatants and the Surrounding Community

A promessa de educação: narrativas de ex-combatentes e comunidade do entorno

Jorge Ernesto Arjona-Quintero* <https://orcid.org/0000-0002-7232-3541>

Nine Yofana Ballesteros-Albarracín** <https://orcid.org/0000-0003-1055-2370>

Marieta Quintero-Mejía*** <https://orcid.org/0000-0002-8001-4511>



Para citar este artículo

Arjona-Quintero, J. E., Ballesteros-Albarracín, N. Y. y Quintero-Mejía, M. (2022). La promesa de educación: narrativas de excombatientes y comunidad aledaña. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13447>

Artículo recibido
03•03•2021

Artículo aprobado
28•01•2022

* Magíster en Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad de Pardubice (Praga), jorgeernesto.arjonaquintero@student.upce.cz

** Magíster en Educación para la Paz, Grupo de investigación Moralia- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co

*** Posdoctora en Ciencias sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas co-directora grupo de investigación Moralia. Correo: mquintero@udistrital.edu.co

Resumen

Este artículo da cuenta de narrativas de excombatientes y comunidad aledaña al etcr Martín Villa en el territorio de Arauca, sobre la promesa de la educación. Al lado de las narrativas del daño y el dolor, encontramos relatos aspiracionales del derecho a la educación como garantía de reincorporación. Estas narrativas surgen de la implementación de un programa técnico en el espacio de Filipinas, afectado por más de sesenta años por el conflicto armado interno, hoy espacio de reconciliación entre excombatientes y sociedad civil.

Palabras clave

promesa de la educación; ruralidad; conflicto armado; narrativas; paz

Abstract

This article reports the narratives of ex-combatants and the community surrounding the Martín Villa Territorial Training and Reincorporation Center (ETCR) in the territory of Arauca on the promise of education. Alongside the narratives of harm and pain, we find aspirational narratives of the right to education as a guarantee of reincorporation. These narratives arise from the implementation of a technical program in the Philippines, which was affected for more than sixty years by the internal armed conflict, today a space for reconciliation between ex-combatants and civil society.

Keywords

promise of education; rurality; armed conflict; narratives; peace

Resumo

Este artigo dá conta das narrativas de ex-combatentes e da comunidade do entorno ao Espaço Territorial de Formação e Reincorporação (ETCR), Martín Villa, no território de Arauca, sobre a promessa da educação. Ao lado das narrativas de dano e dor, encontramos histórias aspiracionais do direito à educação como garantia de reintegração. Essas narrativas surgem da implementação de um programa técnico no espaço filipino, que foi afetado por mais de sessenta anos pelo conflito armado interno, hoje um espaço de reconciliação entre ex-combatentes e sociedade civil.

Palavras chave

promessa de educação; ruralidade; conflito armado; narrativas; paz

Introducción

El conflicto armado en Colombia se caracteriza por su larga duración y permanencia en el tiempo, fundamentalmente, en territorios rurales esto ha impactado no sólo la esfera comunitaria, sino también el escenario educativo. Interesa en este artículo, como primer objetivo, mostrar que en territorios afectados por el conflicto armado se han puesto a circular promesas de calidad y bienestar, entre estas, de orden educativo en lo rural.

En Colombia y en países que han vivido experiencias del conflicto armado, como Ruanda, El Salvador, Guatemala, Bosnia, Irlanda, Sudáfrica, entre otros, se han incentivado normativas para restablecer garantías y deberes por parte de los Estados en relación con el derecho a la educación. Entre estas, la resolución 64/290, 2010 (Naciones Unidas) en el caso particular de Colombia, entre otras, la Ley 1098 de 2006.

Al respecto tenemos que en Sierra Leona la guerra (1991-2001) destruyó de manera sistemática las estructuras físicas de las escuelas, lo que llevó durante la puesta en marcha de los Acuerdos de Paz

a implementar reformas educativas de gratuidad, acceso y apertura de nuevas instituciones.

Otra experiencia en este contexto es la sudafricana, en la que durante el Apartheid el sistema educativo separó la educación entre blancos, mestizos y asiáticos. Con el cambio de sistema a la vida democrática, se buscó, entre otros temas, la implementación de un Programa de Reconstrucción y Desarrollo (1994), en el cual además de la gratuidad educativa, se buscó resolver el problema de la deserción escolar.

Tal como se expuso, algunas políticas de reconciliación y reparación, frecuentemente, establecen promesas relacionadas con la educación como *telos* para fortalecer pactos y acuerdos sociales. Un buen número de estas promesas en sus contenidos e impactos quedan reducidas a enunciados carentes de criterios de sinceridad y de realización. Algunas de estas promesas han sido emitidas, tan sólo, para encubrir la intensidad de los enfrentamientos armados y crear una atmósfera falsa de condiciones adecuadas para el restablecimiento de derechos fundamentales.

Por ello, el segundo objetivo en este artículo es, precisamente, mostrar que la falta de cumplimiento

de lo prometido en contextos fragilizados en lo individual y comunitario promueve otras violencias de carácter moral y político e intensifica el dolor y la indignación que produce la vulneración de derechos fundamentales. A manera de ilustración, tenemos lo sucedido después de la firma de los Acuerdos en El Salvador y Guatemala con excombatientes y comunidad rural. En El Salvador, en 1994 (Harvard) se hace un diagnóstico orientado a la transformación de los modelos educativos mecanicistas, pero tan sólo en el 2014 se logra poner en marcha una propuesta de transformación educativa, centrada en el buen vivir y el vivir con dignidad.

En Guatemala, los Acuerdos de Paz exigieron la enseñanza del informe de la Comisión de la Verdad, Memoria del Silencio (1999). Para ello, se propuso que los currículos de primaria hasta la universidad incluyeran la enseñanza de las causas, dinámicas del conflicto y contenidos de los acuerdos de paz. Sin embargo, el Ministerio de Educación no dio alcance a esta promesa de formación. Ante este incumplimiento, el pueblo indígena Maya IXIL, como una de las comunidades más afectadas por genocidios y masacres, fundó en el año 2010 la universidad indígena IXIL, sin el apoyo del Ministerio de Educación. La propuesta curricular se centra en el conocimiento de la cultura maya y las prácticas para el buen vivir.

En el caso de Colombia, la educación rural ha sido la más afectada por el conflicto armado, aunque algunas instituciones educativas públicas en las ciudades capitales se han convertido en receptoras de niños y niñas víctimas del conflicto armado. Según cifras de la Secretaría de Educación del Distrito para 2019 se reportaron 68 588¹ niños, niñas y jóvenes matriculados en instituciones públicas víctimas directas del conflicto armado.

A partir de las experiencias en Colombia y otros escenarios internacionales en relación con el lugar de la promesa de la educación en territorios afectados por el conflicto armado y en procesos de

reincorporación, se plantearon los dos objetivos anteriormente expuestos, resultado, además, de la experiencia del diseño e implementación de la iniciativa educativa “*AraucaPaz Formando para el futuro*”.

Esta experiencia educativa se enmarca en el Plan Especial de Educación Rural contemplado en el Acuerdo de Paz, el cual prevé el “incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad”, así como las “medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales” (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 27). Al incorporar la educación a los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, el Acuerdo de Paz pone de relieve la importancia de restablecer el derecho a la educación para la construcción de una paz estable y duradera.

Importante recordar que en Arauca actuó el Bloque Oriental de las FARC, por lo tanto, la comunidad aledaña, participante del estudio, fue afectada por enfrentamientos armados. Actualmente, en este territorio están los miembros del ELN (Ejército de Liberación Nacional) con quienes aún no se ha realizado un acuerdo de paz. Durante más o menos sesenta años, la sociedad civil tuvo poco acceso al territorio de Filipinas (Arauca), debido al permanente conflicto armado en la zona. Con la firma del Acuerdo de Paz pasó a constituirse en territorio de entrega de armas y lugar de vivienda de los excombatientes, también en espacio para la educación con la implementación de la iniciativa AraucaPaz, que se analiza en este artículo.

Los resultados de la puesta en marcha del proyecto AraucaPaz y las investigaciones educativas de ruralidad lideradas por el grupo de investigación Moralia² y la Fundación Educar Orinoquía³

1 Datos tomados de la Secretaría de Educación Distrital (2019) Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía pedagógicas de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado interno.

2 Moralia Grupo de investigación categoría A en ciencias adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde el año 1998.

3 Fundación Educar Orinoquía Organización Gubernamental sin ánimo de lucro dirigida por profesionales e investigadores de la región de la Orinoquía.

dieron lugar a la creación del Instituto Politécnico Mayor de los Andes – IPMA (Resolución 4108 de 2018). Este instituto funciona en el territorio de Filipinas desde octubre del 2019 y cuenta con más de 200 araucanos y araucanas graduados como técnicos profesionales en programas como: Auxiliar Administrativo, Auxiliar en Cuidado de Niños, Auxiliar en Construcción, Auxiliar en Saneamiento Ambiental y Auxiliar en Producción Agropecuario.

Referentes conceptuales

Hacer y mantener las promesas: una mirada desde la educación rural

El acto de prometer tiene un carácter intersubjetivo, dado que los contenidos y condiciones de cumplimiento de los enunciados emitidos se ajustan a demandas morales y políticas de aquellos a quienes se les hace la promesa. Asimismo, quien recibe la promesa tiene la obligación moral de reclamar, exigir o realizar una imputación moral frente a situaciones de incumplimiento (Austin, 1955).

El carácter intersubjetivo de la promesa también expone el sustrato comunicativo existente entre el prometiende y quien la recibe. Así, la promesa comunica los marcos de acción y los compromisos que se tienen con el porvenir, pues se espera que quien la realiza se haga cargo de su cumplimiento. Este requisito no se vio reflejado en la puesta en marcha de las iniciativas de educación rural en nuestro país, pues lo que se prometió que era bueno para los campesinos no se cumplió.

De esta manera, el requisito de sinceridad que reside en toda promesa, en el caso de la educación rural, fue empleado como estrategia de manipulación política, y se aumentaron con ello, inequidades y desigualdades y se reprodujeron otros modos de violencia como humillaciones y vejaciones en razón a la condición social y económica de aquellos a quienes se les hace la promesa, en este caso, campesinos. Así, la sinceridad y la confianza no se han constituido en valores éticos en los que reposa el testimonio de la promesa de la educación para la

ruralidad, al contrario, se han usado como recurso de modelación y subordinación de los cuerpos campesinos, desconociendo que estos cuerpos también hacen resistencia ante el engaño.

Siguiendo a Austin (1955) se trataría de considerar que “el acto prometido resulta ventajoso para el destinatario de la promesa” (p. 29). Precisamente, Austin, principal exponente de la promesa, señala que la emisión “te prometo que” es un acto de habla realizativo que exige el cumplimiento de algunos requisitos, el no cumplimiento de los mismos se constituye en manipulación y ausencia de sinceridad. Algunos requisitos de las promesas son:

a) **Uso de un lenguaje.** Se trata de expresiones lingüísticas, en las que quien profiere la emisión está simultáneamente realizando lo que dice. Podría decirse que, para Austin, estas emisiones (promesas) denominadas actos de habla ilocutivos se caracterizan porque al decir algo hacemos algo. Así, la emisión de la promesa de una educación para la ruralidad es una acción sobre la cual se puede exigir cumplimiento: las promesas son acciones.

b) **Lo contextual.** La preferencia de un acto de habla como la promesa está relacionada con los contextos sociales e institucionales. Asimismo, toda promesa posee temporalidad, pues se emite ajustada a las condiciones del ahora y compromete acciones del futuro. En tal sentido, quien promete es un sujeto situado en coordenadas histórico-temporales.

c) **Fuerza moral de los actos de habla.** La promesa como acto de habla implica autocumplimiento, pues quien la emite tiene la intención de cumplirla, pero además se espera que cumpla bajo condiciones de sinceridad, voluntad y libertad. Así que, siguiendo a Austin (1955), nadie está obligado a prometer, pero una vez realiza la promesa queda comprometido.

Los anteriores postulados coinciden con la propuesta de Ricoeur (2006) acerca de la fuerza moral presente en la narrativa, la cual devela la responsabilidad con y para con el otro, a partir de tres mediaciones: I) consigo mismo, pues toda vida vivida es objeto de reflexión; II) con otros sujetos,

lo que denota intersubjetividad; III) con el mundo, en el cual deviene la sociabilidad.

d) **Lo político de la promesa.** Si bien, Austin (1955) pone la fuerza en el carácter moral de la promesa, Arendt (2003) la sitúa en el orden de lo político adscrita a normas y pactos sociales garantes de la vida en comunidad. Por ello, para Arendt (2003) la “promesa es mutua”, pues está vinculada con el contrato social presente en toda comunidad política. En tal sentido, las promesas no son unilaterales o van en una sola dirección, al contrario, descansan en una acción complementaria, lo que exige “confianza mutua”.

En palabras de Arendt (2003), la fuerza de un

contrato social, en este caso el establecido entre el gobierno y los campesinos, no está únicamente movido por el miedo o el interés de individuos maximizadores que en toda circunstancia persiguen su propio beneficio, también se sustenta en la confianza mutua que hace posible promesas mutuas. (p. 72)

En buena medida, las relaciones entre los sujetos descansan en las facultades que estos tienen para hacer y mantener “promesas mutuas”; estas se constituyen en fundamento del cuerpo político, vital para la vida rural.

Siguiendo a Arendt (2003), “la comunidad política desde la modernidad es una comunidad artificial creada a partir de actos humanos” (p. 73). Podemos señalar, entonces, que la comunidad política, en nuestro caso, constituida por campesinos, es un nosotros motivado por acciones libres de aquellos que han querido construir un futuro sostenido por “promesas mutuas”.

Tanto Austin como Arendt advierten la presencia de situaciones fallidas que pueden llevar a actos inconclusos o a desaciertos para dar cumplimiento a la promesa, tal como sucede con la promesa de la educación rural. En el caso de Austin (1955), se trataría de una promesa insincera y desafortunada que daría lugar a infortunios: “Con respecto a la promesa, probablemente estaríamos de acuerdo en que, cuando alguien promete algo que no tiene la más mínima intención de cumplir, su acto de habla

carece de una cierta intención que suele acompañar a las promesas normales” (p. 120).

Por su parte, Arendt (2003) indica que el no cumplimiento de las promesas debilita o hace frágil las relaciones entre los sujetos, perpetúa “el océano de inseguridades” y mantiene situaciones de oscuridad, contradicción y equívocos en la vida en comunidad: “Sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos” (p. 257).

Sin las facultades de hacer y mantener las promesas no sería posible la pluralidad como expresión de la diferencia y reconocimiento del carácter contingente y frágil presente en las comunidades políticas. Así, la promesa nos recuerda nuestro carácter vinculante, pues carecería de significado una promesa realizada en el aislamiento, es decir, para sí mismo.

La promesa de la educación en territorios afectados por el conflicto armado

Desde la década de los 60, se presenció un crecimiento sostenido de hechos atroces, distintas dinámicas bélicas y exacerbación de daños, que provocaron vulneración de derechos fundamentales; entre estos el derecho a la educación (CNMH, 2013; Pécaut, 2015). A partir del periodo en mención, las confrontaciones armadas instalaron una geopolítica de la violencia que devela, siguiendo a Butler (2010) que, en contextos de confrontación bélica, se imponen mecanismos de circulación y distribución del daño, lo que lleva a que unas poblaciones estén más expuestas que otras a las arbitrariedades de las confrontaciones armadas.

Así, en Colombia los mecanismos de circulación y distribución de las violencias se fueron perfeccionando hasta nuestros días. Esto ha llevado a la muerte, en particular de niños y jóvenes campesinos en edad escolar. En otros casos, el resultado ha sido situarlos en la periferia o arrojarlos a los márgenes de la vida social y política. En cualquiera de los

casos expuestos circulan estrategias de control para producir la “basurización” de los cuerpos, es decir su desaparición de la vida pública (Ahmed, 2015; Cavarero, 2009).

En efecto, en momentos de mayor intensidad del conflicto armado se ha empleado, como estrategia para dominar los cuerpos de resistencia o como mecanismo de ocultamiento del daño, el “borramiento” de las víctimas en la esfera pública. Paradójicamente, junto con estos fenómenos de subordinación surgen emisiones vinculadas con promesas de bienestar, entre estas la educativa. No obstante, los compromisos adquiridos en la promesa pierden rápidamente su carácter de obligación moral y política, pues se constituyen en mecanismos de encubrimiento de las complejidades de las violencias.

A manera de ilustración, el sistema educativo colombiano promovió, durante las décadas de los 60 y 70, en zonas rurales, la creación de alternativas pedagógicas como las Escuelas Unitarias propuestas por la Unesco (1961), las Escuelas Radiofónicas diseñadas y lideradas por la iglesia y el programa Escuela Nueva. Estas iniciativas educativas que buscaban mitigar el impacto de las violencias armadas y el abandono del Estado en zonas rurales, también tenían como objetivo atender poblaciones en condición de extraedad, así como disminuir los obstáculos de acceso a la educación formal.

Sin embargo, la promesa de la educación no se cumplió, en buena medida, por la exacerbación de las confrontaciones armadas en las inmediaciones de los escenarios escolares. Asimismo, estos programas contaron con escasas orientaciones pedagógicas y se limitaron al aprendizaje de las primeras letras y de conocimientos básicos, lo que llevó a mantener la segregación de la comunidad estudiantil campesina frente al resto del sistema educativo. Otra razón de su fracaso fue instaurar modos de subordinación a partir de la disciplina del cuerpo y la dominación de la subjetivación moral y política. Para ello, se hizo uso de discursos hegemónicos religiosos y políticos centrados en los símbolos patrios como fuentes del orden y la libertad.

Las décadas siguientes no cambian el panorama de la violencia, al contrario, hay un aumento del número de actores insurgentes y de estrategias bélicas. Se inicia el proceso de paz del Caguán (1999-2000), cuya promesa de finalización de la guerra, también implicó una serie de medidas de mejoramiento de la calidad de vida; entre estas la educativa, que seguía, sostenidamente, afectada por el aumento progresivo de hechos victimizantes como el reclutamiento forzado, el desplazamiento interno, las minas antipersonales, entre otros. En los noventa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó en la ruralidad los Modelos de Educación Flexible y adoptó el Modelo Escuela Nueva en todas las instituciones rurales del país (Decreto 1490 de 1990).

No obstante, nuevamente, asistimos al incumplimiento de la promesa de paz (diálogos del Caguán, 1999-2001), así como al fracaso en la implementación de acciones educativas en territorios rurales afectados por el conflicto armado, pues los objetivos se centraron tan sólo en disminuir el analfabetismo en estos territorios y la propuesta curricular no fue más allá del aprendizaje de las primeras letras, repitiendo la oferta de la década de los 60, aunque habían transcurrido más de 30 años. En buena medida, las ofertas de los modelos flexibles adoptados por el Ministerio de Educación Nacional provenían de otros países; algunos fueron diseñados por organizaciones del sector privado y financiadas por el Estado y ninguna de estas corresponde a iniciativas propias del orden comunitario, a pesar de la larga trayectoria de educación popular en nuestro país.

Con la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016), nuevamente, se reconoce el lugar de la educación para la reconciliación y reparación. Particularmente, en el punto 1, *Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral*, donde se reitera la promesa, sostenida e incumplida, desde los sesenta, de fortalecer la educación rural y convertirla en eje fundamental del proceso de reincorporación. Las falsas promesas de la educación se han convertido en otra forma de violencia hacia actores educativos de la

ruralidad, pues los campesinos han sido estigmatizados como “analfabetas” o arrojados a la marginalidad por ser habitantes de territorios de la violencia, y han quedado así marcados por prejuicios y, con ello, sometidos a la subalternidad.

Metodología

Enfoque. Se adoptó el enfoque de investigación cualitativo, que implicó un trabajo de campo en el que predominó una relación simétrica, horizontal, abierta y flexible entre investigadores y comunidad (Fals Borda, 1994; Escobar, 2007; Freire, 1976). En su carácter cualitativo, se adoptaron los presupuestos de Ricoeur (2006), en particular, la noción de trama narrativa configurada por la experiencia humana, cuyos acontecimientos narrados develan el obrar, actuar y sufrir de los sujetos.

Así, como atributo de lo cualitativo, retomando a Ricoeur (2006), las voces acerca de las experiencias de la comunidad en escenarios de violencia política dieron lugar a lo que el filósofo denomina “narrativas del mal”. En este caso, narrativas relacionadas

con rechazo al olvido (qué y por qué pasó), compromiso con la no repetición e imputación y exigencia de la promesa de la educación.

Lo expuesto denota una característica central de la investigación cualitativa: la comprensión de la subjetividad política. En este caso, la subjetividad se construye y discurre en territorios afectados por el conflicto armado, pero también entre sujetos políticos situados en comunidades que han resistido ante toda forma de trastocamiento de su vida política y moral. Se valoró la experiencia en la ruralidad porque da cuenta de la subjetividad en territorios vividos, sentidos, pensados, legales, posibles y reales (Bozzano, 2009).

Diseño. Otro aspecto de lo cualitativo, se relaciona con el lugar de la narrativa pública para interpretar modos de circulación y reproducción de regímenes discursivos con los cuales se moldean cuerpos cargados de significados (Ahmed, 2015). Así, el diseño de investigación narrativo adoptado permitió acceder al sentido y significado en el acto de habla ilocutivo relacionado con el uso de la expresión: “Te prometo que”.

Tabla 1. Acto ilocutivo-compromisivo

Narrativas	Acto de Habla	Características
La promesa de la educación	Ilocutivo Acto cuyo enunciado indica realización: “Te prometo que...”	Compromisivos Comprometen al hablante a ciertos comportamientos ulteriores.

Fuente: elaboración propia

Los contenidos y acciones que descansan en los actos de habla ilocutivos- compromisivos, en su dimensión moral, mostraron la intención del cumplimiento de la promesa, que reposa o se ve expuesta en normas y pactos establecidos con las comunidades

como realización de las promesas. Ante el incumplimiento, los actos de habla ilocutivos, presentes en la emisión de la promesa, muestran los circuitos por donde transitan daños y desprecios, en particular, en las esferas subjetiva, institucional y comunitaria.

Tabla 2. Esferas de la acción en la promesa

Actos de Habla	Esferas de La Acción
Ilocutivos en narrativas acerca de la promesa de la educación.	Subjetividad
	Comunitario
	Institucional

Fuente: elaboración propia

Siguiendo a Ricoeur (2006), el valor de la narrativa consistió en develar la fuerza de las promesas para establecer pactos, normas y realizar acciones en la esfera de lo público. Estas narrativas aportaron en la reconciliación y el restablecimiento de derechos en contextos en los que se han vivido hechos de barbarie y vejación.

Asimismo, en las narrativas descansa el carácter performativo que expone los distintos privilegios y opresiones en razón a criterios de género, raza, clase social, sexo, discapacidad, entre otros. Estas matrices interseccionales develan sexismos, racismo, homofobia y subordinaciones, los cuales ponen en situación de desventaja y marginalización a miembros de una comunidad.

Sujetos de enunciación

El departamento de Arauca presenta un Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) del 61,4 % (FUPAD, 2012, p. 75), compuesto, entre otros, por un indicador de 'bajo logro educativo' del 73,8 % (FUPAD, 2012, p.75). En términos educativos, esta pauperización significa que un 73,8 % de la población de Arauca, igual o mayor a 15 años, ha cursado menos de 9 años escolares. A nivel político, en el territorio de Arauquita, en el que se realizó este estudio, los excombatientes de las FARC-EP se reincorporaron (ETCR), pues antes del Acuerdo este espacio había sido lugar de confrontación armada.

Arauquita- Filipinas- de territorio de confrontación armada, pasó con el Acuerdo de Paz, (2016) a contar con el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Martín Villa, lo que permitió restablecer el derecho a la educación de la población de excombatientes y comunidad aledaña

con la creación del proyecto educativo "Instituto Politécnico Mayor de los Andes" (IPMA, 2019). De los 200 alumnos tenemos que el 62 % de los beneficiarios fueron mujeres. Aunado a ello, 28 % de la población fue víctima del desplazamiento y 27,3 % correspondió a excombatientes (componente interseccional, caracterización del grupo MORALIA, 2019).

Recolección, sistematización e interpretación de la información. El uso de la narrativa permitió comprender las condiciones de dar y mantener la palabra frente a la promesa educativa en territorios afectados por confrontaciones armadas. En tal sentido, se partió de los siguientes interrogantes para la recolección de la información: ¿Quiénes son los estudiantes del ETCR Martín Villa?, ¿qué los motiva a estudiar?, ¿cuáles son las narrativas aspiracionales en la promesa de la educación? y ¿cuáles son las vulneraciones y violencias que se activan por el incumplimiento de la promesa educativa? Interrogantes cuyas respuestas, en esta investigación, permitieron identificar códigos in vivo (lo que se hace con lo que se dice).

Estas preguntas guiaron la realización de tres talleres para abordar su pasado, vincularlo con su presente y esclarecer el lugar que tiene la educación en el futuro que ellos proyectan para sí mismos y para su comunidad (Ricoeur, variaciones narrativas, 2003). Adicionalmente, se realizaron entrevistas a grupos focales atendiendo al enfoque de la interseccionalidad.

Para la sistematización e interpretación de la información, se adoptó la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica - PINH desarrollada por Quintero (2018). Esta estrategia adopta la noción de triple mimesis de Ricoeur (2006) de la siguiente manera:

Tabla 3. Propuesta metodológica

Momentos	Descripción	Criterios de recolección y sistematización	Interrogantes (Apertura a la interpretación de la de la narrativa)
Momento I. Este momento corresponde a lo que Ricoeur denomina mimesis de la pre-configuración de la trama narrativa con sus elementos heterogéneos.	Este momento consiste en la transcripción de la entrevista y la asignación de códigos requeridos para el proceso de interpretación y la valoración ética de los sujetos de narración.	Transcripción. Asignación de códigos de identificación. Interseccionalidad (raza, género, edad, territorio, entre otros).	¿Quién es el sujeto de narración? ¿Cuáles son los criterios de diversidad de la población? ¿Cuál es el contexto de enunciación?
Momento II. Mimesis de Configuración de la trama narrativa En términos de Ricoeur da cuenta de la organización de los elementos heterogéneos.	A partir del acto ilocutivo “prometo que...”, presente en las narrativas de la educación, se procedió a la identificación de acontecimientos vinculados con la puesta en intriga.	Acontecimientos Da lugar a la trama narrativa y a la puesta en intriga de la promesa de la educación	Alguien promete algo: ¿Quién es el prometiende? ¿Cuáles son los incidentes que permiten el cumplimiento o no de la promesa de la educación? ¿Cuáles son las intencionalidades presentes en el acto de prometer?
		Temporalidades. Devenir de los acontecimientos. Contiene los tiempos de la preocupación humana: tiempo datable o tiempo calendario (días, horas, minutos, semanas, otros) y tiempo histórico (coyunturas, crisis, entre otros)	Reflexiones acerca de la promesa de la educación: ¿Qué hubiese pasado si...? (tiempo de la preocupación humana) ¿Cuál es el tiempo cronológico asociado a la promesa de la educación? (horas, día, meses) ¿Cuáles son las condiciones históricas, las coyunturas o conflictos asociados a la promesa de la educación? (tiempo histórico)
		Espacialidades. Se refiere a los lugares y espacios en los que suceden los acontecimientos.	¿Cuáles son los espacios deseados y los no deseados? ¿Cuáles son los espacios reales? ¿Cuáles son los espacios vividos? ¿Cuáles son los espacios posibles?

<p>Momento III. Mimesis de re-configuración que da cuenta de la intersección del mundo del interlocutor con el mundo del oyente.</p>	<p>Este momento implica el encuentro entre el narrador con quien escucha o el lector para ampliar sentidos y significados.</p>	<p>Interpretación hermenéutica. Intersección del mundo del narrador con el mundo del oyente o lector.</p>	<p>¿Qué se hace cuando se emite la promesa de la educación? ¿Cómo se reproducen los regímenes discursivos de la promesa de la educación? ¿Cuáles son las emisiones vinculadas con sinceridad y acuerdos?</p>
		<p>Sentidos y significados de tipologías de acción. Acciones que describen resistencias, subordinaciones, violencias, imputaciones, entre otras.</p>	<p>¿Cuáles son las acciones de resistencia que moviliza el cumplimiento o no de la promesa? ¿Cuáles son las acciones de subordinación que promueven el incumplimiento de la promesa?</p>
		<p>Sentidos y significados de los atributos del sujeto. Características de quienes emiten las narrativas (deseos, sueños, denuncias, entre otros).</p>	<p>¿Quiénes son los promitentes? ¿Quiénes reciben la promesa? ¿Cuáles son las condiciones políticas que hacen posible el cumplimiento de la promesa a la educación, asociadas a raza, género, ruralidad, edad, entre otros?</p>

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

A partir de la estrategia de recolección, centrada en las entrevistas narrativas realizadas en los talleres y procesos educativos, se sistematizaron atendiendo a los tres momentos de mimesis antes expuestos. Una vez realizada la interpretación, los interrogantes que acompañan cada momento permitieron hacer la apertura a la interpretación de los distintos modos de circulación, distribución y reproducción de la promesa de la educación.

Resultados y discusión

Para la interpretación de los resultados, se procedió en la Mimesis I de pre-configuración, a la codificación de la narrativa. En tal sentido, en este análisis cuando se hace referencia textual a las voces de los

narradores, en paréntesis se escribe el número de la codificación correspondiente (ejemplo, 51-53). Los títulos o código *in vivo* (lo que dice el narrador) dan cuenta de los acontecimientos (mimesis II). En su conjunto, el capítulo de resultado corresponde al momento interpretativo en el cual se otorga sentido y resignificación a las narrativas por parte de los investigadores, quienes establecieron vínculos horizontales y de búsqueda emancipadora con la comunidad (mimesis III).

“Poder hacer llegar la educación al ETCR” (50). Algunos de los estudiantes del IPMA, además de compañeros de clase también eran familiares e incluso padres e hijos. Debido a la deficiente cobertura educativa en la región y la falta de garan-

tías estatales, para muchos estudiantes, adultos y jóvenes por igual, el instituto representó su primera oportunidad educativa. Por esta razón, la brecha generacional en el seno del aula de clase da cuenta de la búsqueda de restablecimiento de derechos, en este caso el educativo. Algunos padres son excombatientes, otros, así como sus hijos, hacen parte de la comunidad aledaña que se beneficia de la llegada del instituto IPMA a la región. La brecha generacional no solo es entre padres e hijos, también entre diferentes experiencias del conflicto. En el aula de clase se entremezclan las preocupaciones propias de la adolescencia con las secuelas de la guerra.

En el caso del ETCR Martín Villa, la promesa de la educación en la reincorporación se asumió como fuente de transformación social, no sólo como compromiso de los excombatientes, también de los actores de la comunidad aledaña. Esta promesa dejó al descubierto la precariedad económica, política y social, pero al mismo tiempo, el lugar que tiene la educación para reparar el tejido social. En otras palabras, en las narrativas se enunció que la reincorporación será satisfactoria sólo si su proceso de preparación involucra conjuntamente a sociedad civil y excombatientes. Por ello, los estudiantes, miembros de la comunidad aledaña junto con los excombatientes, en sus narrativas señalaron que la experiencia educativa implementada en el ETCR Martín Villa hacía posible una reincorporación con justicia social que contribuye a la estabilidad y durabilidad de la paz.

De esta forma, los estudiantes reivindicaron el carácter rural de la educación que se implementó en su territorio resultado de la reincorporación de los excombatientes en el ETCR Martín Villa: “poder hacer llegar la educación en el ETCR contamos con el jardín infantil” (51-53). Vale la pena recalcar que los estudiantes conciben como objetivos propios del desarrollo la llegada de la educación al territorio y la fundación de jardines infantiles. La educación fue concebida como parte integral del proceso de reincorporación y expresión del derecho a estar libre de enfrentamientos armados, es decir, fue considerada

una de las garantías para el mantenimiento del cese al fuego en el marco del Acuerdo de Paz.

En este sentido, los estudiantes indicaron que esta reincorporación debería estar a la altura de la tarea histórica de remediar las condiciones que dieron lugar al conflicto armado y a la ausencia de la implementación de iniciativas educativas: “la idea es traer el estudio a nivel académico aquí al campo” (58). La dimensión ética y política de esta promesa incumplida, sostenidamente, se refleja en esta narrativa: “esto nunca se había visto por acá, nunca se había traído un instituto técnico a una de estas regiones olvidadas del Estado” (60-61). Los estudiantes son insistentes en recalcar el olvido al que la región ha sido históricamente relegada por parte del Estado.

La educación es una de las dimensiones del olvido impuesto por un Estado que ha abandonado por décadas el territorio rural de Arauca. Por ello, la llegada del Instituto IPMA a la región fue sentida como reivindicación histórica: “esta región ha sido muy golpeada por la violencia, ha sido y es muy bueno lo que sucedió porque ahora uno pues anda más tranquilo” (107-108). En tal sentido, esta narrativa expone, de un lado, la circulación de otras violencias además de la confrontación armada, nos referimos a inequidades y desigualdades que se aumentan en territorios afectados por hechos bélicos. Por otro, esta narrativa aspiracional reveló que el cumplimiento de la promesa de la educación contribuye a la construcción de la paz.

Aunque la promesa de la educación se expone como lugar para la paz, se detectó que las condiciones de seguridad siguen siendo precarias, lo que fragiliza el cumplimiento de la promesa. A este respecto, un estudiante en relación con su lugar de residencia y condiciones para desplazarse en el territorio, indica: “entre semana después de la 9 de la noche para ese lado no dejan tráfico, entonces, es posible que pase algo. Para esa gracia me quedo aquí por esa situación [...] por medida de seguridad” (162-164). Podemos señalar entonces que, a pesar de la relativa tranquilidad que la coyuntura del Acuerdo

de paz trajo consigo, los estudiantes sostienen que la educación como forma de reivindicación histórica es insuficiente si no están dadas las condiciones de seguridad para su aprovechamiento.

¿Por qué no lo hago yo? (90) En cierta medida, la llegada del Instituto IPMA a la región, por el Acuerdo de Paz, no sólo contribuyó a la relativa tranquilidad, recientemente, vivida por la población, también transformó las dinámicas del territorio. Así, la anterior narrativa del estudiante mostró el valor político que tiene la ubicación del instituto dentro del ETCR. De este modo, la llegada de la educación a la región transformó las dinámicas poblacionales al permitir la entrada a territorios otrora inaccesibles e inhabitables. Esta llegada también significó la transformación de dinámicas intergeneracionales: “ya uno es una persona, ya es un padre de familia... que de pronto ya ha dejado pasar el tiempo y de pronto no tuvo una capacitación, pero sirve para sus hijos y... que ellos sí se puedan capacitar” (91-93). Esta narrativa aspiracional de la promesa de una educación en el presente compromete acciones del futuro atendiendo a las condiciones sociales, de seguridad y económicas propias del territorio.

Podemos señalar que al mismo tiempo que se enuncia la promesa de la educación en el marco de la reincorporación, se adelantan acciones de reconciliación y reparación. Además de la función formativa, el estudiante destaca que la educación aporta en la reparación del tejido social. Por ello, los actos de sinceridad y las intencionalidades orientadas a la búsqueda de paz convocan a la comunidad a re-habitar el territorio del ahora, el deseado y posible.

Los padres de familia convertidos en estudiantes son ejemplo para sus hijos que, ante la falta de oportunidades, no han sentido la educación como un derecho posible y realizable. Como estudiantes, los padres reivindican la educación como derecho de todos e incentivan a los habitantes de la región, de todas las edades, a ejercer este derecho: “la implementación de la cultura [...] incentiva a las personas, incentiva a los hijos de uno que de pronto viene: “mi

papá está estudiando, está bregando a salir y ¿por qué no lo hago yo?” (108-111).

Asimismo, son conscientes de la responsabilidad social que la educación acarrea. No sólo se estudia para sí mismo, también, se estudia para los otros, para que se beneficien del estudio de uno y para que ellos mismos estudien: “participación para personas de aquí de la región, abierta para todo mundo” (86). A lo que agregan: “es bueno implementar los conocimientos acá mismo [...] porque no solamente es para nosotros, es para las comunidades alrededor” (68-69).

Los estudiantes esperan poder hacer un uso local del conocimiento adquirido porque comprenden el carácter comunitario de la educación. La educación no es “de ellos” (refiriéndose a los excombatientes), es de la comunidad en cuanto ellos hacen parte de esta. Básicamente, la educación es “[d]el que quiera estudiar, el que se quiera capacitar, el que quiera salir adelante, el que quiera” (87).

Claramente, indica en su narrativa un estudiante: en “una de estas regiones olvidadas del Estado” (a61), hace falta más que querer para acceder a la educación. Así, la fragilidad del territorio se describe en el siguiente relato: “ya había tenido la oportunidad de estudiar y que no he podido seguir es por falta de plata... no alcanzan los recursos y yo tengo dos niños. Yo soy madre soltera, es muy difícil” (120-124). Por eso, con la llegada del IPMA, ella recuerda que pensó: “si se me da la oportunidad, pues, le hago” (124-125). La gratuidad ofrecida por el Instituto IPMA es fundamental a la hora de remediar el olvido histórico al que la región ha sido relegada.

“[...]*Jaquí fue donde entregamos, aquí fue donde llegamos a nuestra vida civil[...]*” (101)

Los estudiantes estiman que “el curso que nosotros estamos haciendo es bueno porque es algo que está quedando aquí, es para aquí para la región, para mirar aquí la región y para incentivar a los muchachos, a los más jóvenes” (89-91). En sus narrativas acerca de los pactos y acuerdos que se habilitan con el cumplimiento de la promesa de la educación se expone la magnitud histórica de esta experiencia educativa para la región.

El acto de educar es considerado por los estudiantes un hecho histórico: “nunca se había traído un instituto técnico a una de estas regiones olvidadas del Estado” (a60-61). En efecto, el Instituto se trajo, precisamente, a un ETCR, el lugar: “donde hicimos la dejación de armas, aquí fue donde entregamos, aquí fue donde llegamos allá a nuestra vida civil y entonces por eso nunca se podrá dejar porque es con la historia” (44-46).

El Instituto y el ETCR responden a la historia y por eso los estudiantes afirman que nunca se podrán dejar: “Esto aquí fue histórico aquí, esto va a seguir quedando siempre Martín Villa” (b40). Los estudiantes aspiran a mantener el espacio que los vio dejar las armas, así como el legado del sujeto político (Martín Villa) que da nombre a este lugar: “Al entrar a la reincorporación, a la vida política, social del país, pues, normalmente seguimos manteniendo la figura como tal para el recuerdo, manteniendo la identidad [...] nosotros hicimos fue dejación de armas, no de las ideas” (104-107).

En este sentido, los estudiantes expresan su intención de estudiar para promover cambios históricos, a saber: “la motivación mía al hacer este técnico es porque me gusta y veo que puedo servir, puedo prestarle un servicio a la comunidad” (207-208). El sentido de responsabilidad comunitaria está en el centro de las motivaciones que llevan a establecer el pacto de estudiar: “Es la visión ayudar a los demás, así me pregunten otra cosa. ¡Listo!, también se puede” (2689). La fuerza narrativa de la educación se centró también en la solidaridad comunitaria, incluso, si se trata de campos de estudio ajenos a las prácticas y saberes de los estudiantes. Por ello, más allá de profundizar en contenidos, los estudiantes se preocuparon porque el conocimiento adquirido fortaleciera lazos comunitarios.

“Nacimos en el campo y conocemos [...] las necesidades [...]” (180) La educación es situada, histórica, y responde a una cultura cuyo contexto rural tiene sus propias particularidades: “[...] no tenemos una asistencia técnica que podamos prestar servicio a una comunidad que nos diga: “¡ajá!, tenemos un técnico que conoce en realidad de la

enfermedad” (192-195). Ante estas necesidades rurales, los estudiantes demandan y exigen una educación que incida en la cultura rural, es decir que esté al tanto de las necesidades propias del campo y busque solucionarlas.

Por ello, una estudiante declara que estudia producción agropecuaria porque: “toda la vida he vivido en el campo y creo que hoy en día la gente va aspirando más a las cosas de la ciudad y están abandonando el campo y estamos descuidando el campo y es lo que más necesitamos” (252-254). Frente a la creciente situación de abandono del campo, la estudiante propone una educación centrada en prácticas de cuidado de la vida rural en atención a sus propias identidades. A este clamor, se suman otras voces de estudiantes: “yo quiero estar en el campo porque es mi deseo estar en el campo, yo no quisiera irme nunca para la ciudad” (222-223).

En esta medida, el instituto permite que los estudiantes cumplan su deseo de permanecer en sus territorios y llevar a cabo proyectos de vida rurales: “el técnico en construcción porque es... un trabajo que usted lo puede conseguir en el campo y pa’ uno mismo hacerse una casa [...] a mí me ha gustado el campo y yo he trabajado en construcción” (256-258). La educación rural cumple con una doble función, por un lado, responder a la demanda laboral propia del campo y, por otro, fortalecer las habilidades necesarias para la vida en la ruralidad. En conformidad con lo expuesto, un estudiante sostiene: “estoy haciendo el técnico auxiliar en producción agropecuaria porque [...] quiero aprender más cómo se cultiva una mata, quiero aprender cómo se lleva a cabo” (209-211).

El estudiante conoce acerca de cultivos y espera que el instituto fortalezca sus conocimientos, saberes, prácticas y capacidades: “promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 26). En tal sentido, podemos señalar que la promesa de la educación ofrecida por el instituto fortalece normas

y pactos sociales establecidos entre los miembros de la comunidad rural para garantizar un buen vivir y una vida digna.

Los estudiantes también reconocen la productividad como un factor determinante para la viabilidad de su permanencia en el campo y ello lo garantiza tener una educación que otorgue titulación: “ahorita hay muchas personas que son buenas pa'l parlamento, pero no cuentan con un cartón y eso no vale” (180-182). Para los estudiantes el “cartón” representa su elegibilidad como candidatos laborales, esto es altamente significativo porque desafía la subestimación laboral, los estigmas y estereotipos a los que se enfrentan en el mundo laboral quienes se educan en esta región.

Al respecto, un estudiante manifiesta: “el técnico en construcción me gusta porque digamos sale algún trabajo, en la carretera, una alcantarilla [...] entonces, uno teniendo, digamos el cartón del técnico, de lo que uno está haciendo, uno consigue trabajo” (261-264). Claramente, los estudiantes no esperan que la obtención del “cartón” implique el acceso directo a un trabajo, pero sí rescatan que su obtención dignifica su vida y otorga humanidad a los miembros de su territorio.

En cierta medida, para los estudiantes, la educación debería apuntar a la búsqueda del ideal de autonomía: “siendo uno mayor de edad, siendo una persona que quiere tener una responsabilidad” (228-229). Esta búsqueda de autonomía desde la educación no ha sido posible por las situaciones de precariedad y fragilidad del territorio: “Por situaciones y cosas de la vida siempre he tenido tropiezos, siempre he tenido caídas, siempre ha habido cosas que siempre me ha tocado estar es ahí, trabajando” (212-216). No es suficiente con querer capacitarse, es necesario que las condiciones socioeconómicas estén dadas para que la capacitación sea posible. Al fin y al cabo, aquel que “no ha tenido los recursos ni ha venido al mundo con las manos llenas” (229-231), no debería estar condenado a la inaccesibilidad educativa. Por el contrario, así como lo constata el Acuerdo de paz (Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la

Paz, 2016, p. 26), la cobertura universal sigue siendo una de las deudas del Gobierno Nacional con el posconflicto.

Conclusiones

Una de las conclusiones radica en reconocer el valor político que tiene el uso metodológico de la narrativa en su triple mimesis, pues, se constató que toda vida narrada por los estudiantes de este estudio hace parte de una vida vivida (Ricoeur, 2006). Así, las narrativas acerca de la promesa de la educación de estudiantes excombatientes y de la comunidad aledaña, mayores de 55 años, reportaron que su experiencia y subjetividad ha transcurrido en el territorio de Filipinas en medio de enfrentamientos armados y el abandono del Estado, lo que imposibilitó acceso y permanencia al sistema educativo.

Por su parte, los jóvenes no conocen una vida sin los hostigamientos y la zozobra bélica que generan los artefactos de la guerra: trincheras, actores armados, explosivos, amenazas, inseguridad, entre otros. Por ello, ir a la escuela no solo representó riesgo a su integridad física, incluso al derecho a vivir, también significó enfrentarse a una promesa incumplida de un futuro mejor, pues lo que se aprende no ha sido coherente con las necesidades de la ruralidad, a lo que se suma ausencia en la calidad educativa.

Asimismo, los estudiantes indicaron que la promesa de la educación como derecho fundamental se ha incumplido, ha prevalecido el abandono estatal y, con ello, su vulneración. Paralelamente, los miembros de la comunidad y excombatientes revelaron que, en momentos de intensidad de enfrentamientos armados, la promesa de la educación fue puesta a circular como mecanismo para crear una atmósfera de normalidad. Como resultado, no mantener lo prometido ha aumentado las vulneraciones existentes, pero también ha activado otras violencias en razón a condiciones de género, edad, ruralidad, sexo, entre otros. Se concluye que, a pesar de la magnitud del daño frente a la vulneración de derechos (entre otros, el educativo) estas situaciones no han sido reconocidas como hechos victimizantes. En su lugar, se han etiquetado como hechos colaterales de la

guerra, minimizando su verdadero impacto en la calidad de vida y en el reconocimiento de sujetos plenos de derechos.

Este silenciamiento sostenido por más de seis décadas fragiliza el vivir entre-nos, pero, especialmente, pone en los márgenes y en la periferia el dolor y el sufrimiento de algunos jóvenes, adultos, mujeres, hombres y familias. Con ello, se aumentan las violencias producidas por el conflicto armado y por el abandono del Estado; situaciones que llevan, siguiendo a Butler (2006), a que unos cuerpos estén marcados por el dolor y el sufrimiento frente a otros: “hay unas formas de distribución diferencial de reparto o de la vulnerabilidad que llevan a que unos cuerpos estén más expuestos que otros” (p. 14).

Ante esta revelación del lugar central de la educación en narrativas de excombatientes y comunidad aledaña ubicados en territorios afectados por el conflicto armado, se concluye que, si bien su falta de cumplimiento ha aumentado daños y violencias, la educación no deja de ser un derecho al que no renuncia la comunidad. Por ello, en las narrativas de los estudiantes se reclama y exige la educación como fuente de reparación, reconciliación, justicia y verdad, en especial, en este territorio que ha sido de luchas armadas y que hoy se enuncia como espacio de paz en el que se educan simultáneamente tanto excombatientes de las FARC como comunidad afectada por hechos victimizantes como masacres, desaparición forzada, reclutamiento, entre otros.

Referencias

- Amhed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Libros UNAM.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Austin, J. (1955) *Cómo hacer cosas con las palabras*. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%-F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>
- Bozzano, H. (noviembre, 2009) *Territorios: el método territorio. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales*. 8th International Conference of Territorial Intelligence. INTI-International Network of Territorial Intelligence, Salerno, Italia.

- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Trad. Fermín Rodríguez. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2010) *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós Ibérica.
- Cavareto, A. (2009) *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthopos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA
- Fals Borda, O. (1994). *La Investigación acción en convergencias*. Dimensión Educativa Aportes N° 20, 7.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2010, 27 de julio). La resolución 64/290. <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/479/26/PDF/N0947926.pdf?OpenElement>
- Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Pécaut, D. (2015) *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. Editores: La carreta. pp. 117-139
- Quintero, M. (2018) Usos de la narrativa en investigación: epistemologías. En M. Quintero, *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación* (pp. 85-105). Editorial de la Universidad Distrital.
- Presidencia de la República de Colombia y Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (comp.). (2016, 24 de noviembre). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <https://www.jep.gov.co/Documents/Acuerdo%20Final/Acuerdo%20Final.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006) *La vida: un relato en busca de un narrador*. Ágora. Papeles de filosofía, 25 (2), 9-22.