



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Programa Doctorado En Educación  
Línea de Investigación: Educación LIE0603



**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS  
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR  
LA VIOLENCIA Y EL POST ACUERDO EN COLOMBIA.**

Rubio, noviembre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Programa Doctorado En Educación  
Línea de Investigación: Educación LIE0603



**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS  
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR  
LA VIOLENCIA Y EL POST ACUERDO EN COLOMBIA.**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor:** Neptalí Díaz Villán

**Tutor:** Dr. Fernando José Ramírez

Rubio, noviembre de 2025

# ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
SECRETARÍA

## ACTA

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: FERNANDO RAMÍREZ (TUTOR), AIRA BENETTI, YUSSETH MEDINA, JIMMY QUINTERO y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-18.715.132, V.-13.999.072, V.-16.421.214, V.-16.421.531 y V.-2.806.434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 684, con fecha del 30 de julio de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA Y EL POST ACUERDO EN COLOMBIA", presentado por el participante DÍAZ VILLÁN NEPTALI, cédula de ciudadanía N° CC-88.179.100 / pasaporte N° P.- AT057320, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DR. FERNANDO RAMÍREZ  
C.I.N° V.- 18.715.132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
TUTOR

DRA. AIRA BENETTI  
C.I.N° V.- 13.999.072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YUSSETH MEDINA  
C.I.N° V.- 16.421.214

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO  
C.I.N° V.- 16.421.531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FELIPE GUERRERO  
C.I.N° V.- 2.806.434  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

## TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE SUSTENTACIÓN .....	3
TABLA DE CONTENIDO.....	4
RESUMEN .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
SECCIÓN I.....	15
EL PROBLEMA.....	15
Planteamiento del Problema .....	15
Problematización de la realidad.....	33
Objetivo de la investigación .....	44
Justificación e importancia .....	45
SECCIÓN II.....	50
MARCO TEÓRICO.....	50
Antecedentes de la Investigación.....	50
Bases teóricas.....	81
Teorías sobre educación liberadora.....	81
Teorías sobre narrativas biográficas: .....	88
Teorías sobre territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia .....	98
Bases Legales del objeto de estudio .....	102
SECCIÓN III .....	108
MARCO METODOLÓGICO.....	108
Naturaleza de la investigación .....	108
Paradigma de la investigación .....	108
Enfoque de la investigación.....	111
Método de investigación.....	112
Diseño de la investigación .....	115
Nivel de la investigación.....	117
Fases de la investigación.....	119
El escenario e informantes clave .....	120
Escenario: dos zonas de la Colombia Profunda.....	121
Informantes clave.....	122
Técnica e instrumentos de recolección de información.....	125
Validez y confiabilidad de los instrumentos cualitativos .....	127
SECCIÓN IV .....	138

RESULTADOS ENCONTRADOS.....138

CONTRASTE DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS INICIALES POR DOCUMENTO CONSULTADO E INFORMANTES CLAVE ..... 139

    Categoría 1: Educación liberadora (EDLI)..... 139

        Subcategoría 1: Concepciones de la educación liberadora (CEL) desde los documentos..... 141

            1. Subcategoría 1: Concepciones de la educación liberadora (CEL), desde los informantes clave..... 142

        Subcategoría 2: Prácticas de la educación liberadora (PEL), desde los documentos..... 143

            Subcategoría 2: Prácticas de la educación liberadora (PEL), desde los informantes clave..... 145

    Categoría 2: Narrativas biográficas (NB) ..... 147

        Subcategoría 3: Dimensiones de las narrativas biográficas (DNB), desde los documentos..... 148

        Subcategoría 3: Dimensiones de las narrativas biográficas (DNB), desde los informantes clave..... 150

    Categoría 3: Territorios marcados por la violencia y el post conflicto en Colombia (TVPC) ..... 153

        Subcategoría 4: Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación (PCPV), desde los documentos ..... 157

        Subcategoría 5: Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión (VLD), desde los documentos. .... 161

        Subcategoría 5: Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión (VLD), desde los informantes clave. .... 162

        Subcategoría 6: Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia (ALVV), desde los documentos. .... 165

        Subcategoría 6: Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia (ALVV), desde los informantes clave. .... 167

    Categoría 4: Vivencias en torno a la educación liberadora (VEL)..... 169

        Subcategoría 7: Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras (APLV), desde los documentos.171

        Subcategoría 7: Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras (APLV), desde los informantes clave. .... 173

    Categoría 5: Percepciones de los docentes sobre violencia y postconflicto en Colombia (APVP) ..... 176

        Subcategoría 8: Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto (COV), desde los documentos. .... 178

        Subcategoría 8: Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto (COV), desde los informantes clave. .... 180

    Categoría 6: Factores integrales de la educación liberadora (FIEL) ..... 183

        Subcategoría 9: La narrativa como herramienta de identidad (NHI), desde los documentos. .... 185

Subcategoría: 9-La narrativa como herramienta de identidad (NHI), desde los informantes clave.....	187
Subcategoría 10: La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía (NELA), desde los documentos.....	189
Subcategoría: 10-La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía (NELA), desde los informantes clave.....	191
Categoría 7: Elementos de la educación liberadora (EEL).....	193
Subcategoría 11: La narratividad de la liberación (NL), desde los documentos.....	196
Subcategoría 11: La narratividad de la liberación (NL), desde los informantes.....	198
Subcategoría 12: Pedagogía para la educación liberadora (PEL), desde los documentos.....	200
Subcategoría 12: Pedagogía para la educación liberadora (PEL), desde los informantes clave.....	202
CONTRASTE DE LAS SUBCATEGORÍAS INICIALES ENTRE LOS DATOS ANALÍTICOS DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL Y LAS ENTREVISTAS A LOS INFORMANTES.....	205
SECCIÓN V.....	240
CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA Y EL.....	240
POST ACUERDO EN COLOMBIA.....	240
Constructo uno: Meta-narradores existenciales de la libertad y de la paz.....	246
Sujetos de la educación liberadora, unidos por un acto de co-creación de esperanza y vida digna para los territorios de la Colombia profunda.....	246
Constructo dos: Epistemes de la meta-narratividad liberadora.....	248
Contenido educativo desde la educación liberadora orientado por un currículo de la vida y vivo de la meta-narración.....	248
Constructo tres: Meta-narratividad de la liberación.....	250
El método de la narrativa biográfica como praxiología para la transformación, el empoderamiento y la construcción de identidad libre en la educación.....	250
Constructo cuatro: La alquimia del dolor, meta-narratividad para la bio-habitación y la integridad.....	251
Finalidad educativa para la liberación integral del sujeto, la construcción de sentido y la transformación de la realidad.....	251
Constructo quinto: Entornos de la meta-narratividad liberadora.....	254
Contexto educativo y valoración epistémica de las personas y de los pueblos.....	254
La meta-narratividad de la liberación en la educación.....	255
Propuesta teórica pedagogía de educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en territorios de la Colombia Profunda.....	255

SECCIÓN VI .....	261
CONSIDERACIONES FINALES.....	261
REFERENCIAS.....	274

## ÍNDICE DE CUADROS

CUADROS	pp.
Cuadro 1.	42
Autores consultados por categoría	42
Cuadro 2.	75
Autores representativos de la fundamentación teórica	75
Cuadro 3.	103
Categorías de análisis.	103
Cuadro 4.	123
Informantes clave	123

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Principales secciones caucheras	10
Gráfico 2. Colonos e indígenas de la Amazonía.	11
Gráfico 3. Indígenas del Putumayo.	12
Gráfico 4.Unidad de víctimas.	12
Gráfico 5.Cartografía misionera de los jesuitas.	14
Gráfico 6.Habitantes de municipios del Casanare exigiendo respuestas y compromisos por parte de Perenco.	17
Gráfico 7.Expresión cultural de Casanare.	19
Gráfico 8.Víctimas de desaparición forzada en el Casanare (Unidad de Víctimas, 2024).	21
Gráfico 9.Casanare hoy (9 de septiembre de 2024).	22



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Programa Doctorado En Educación  
Línea de Investigación: Educación LIE0603



## **CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA Y EL POST ACUERDO EN COLOMBIA.**

**Autor:** Neptalí Díaz Villán  
**Tutor:** Dr. Fernando Ramírez  
**Fecha:** noviembre 2025

### **RESUMEN**

En un contexto de violencia, tratados de paz y esfuerzos por encontrar caminos de reconciliación, se descubre que la educación cumple un papel liberador de gran importancia dentro de los procesos pedagógicos; es así que el presente estudio asumió como tema la educación liberadora en la Colombia profunda, trazándose como objetivo principal: generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia. Ello, a partir de un enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo con un método narrativo biográfico, centrado en relatos vivenciales de los docentes informantes clave, quienes tras haber sufrido y subsistido a las experiencias de la violencia, los acuerdos de paz y el post acuerdo, fruto del conflicto armado en el país, han venido haciendo pedagogía desde sus propias vivencias, pues lograron liberarse del ciclo de odio y sistemas de opresión preexistentes y dominantes en la vida social, incluida la escuela. De ahí que, sobre las bases de la experiencia de docentes cuyas narrativas biográficas ofrecieron sus aportes pedagógicos de la liberación fue que se pudieron, en el presente estudio, establecer constructos teóricos que permitieron reconocer cómo hacer educación liberadora desde el contexto de conflicto y post acuerdo en Colombia teniendo en cuenta la narrativa biográfica pedagógica que la oriente.

**Descriptores:** educación liberadora, estructuras opresivas, narrativa biográfica, territorios marcados por la violencia, Colombia profunda.

## INTRODUCCIÓN

La educación en el mundo, y muy especialmente en los territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia reclaman del quehacer pedagógico estudios en los que, los actores educativos en general y los estudiantes en específico, aprendan de las historias de vida de sus congéneres, con quienes continuamente interactúan, pues han coexistido en circunstancias socio-políticas, bélicas y humanas que de por sí se convierten en textos pedagógicos dignos de ser comprendidos; a razón de ser estos, expresiones y reacciones de la historia que un colectivo social ha tenido que vivir, y que no se puede ignorar en aras de creer que se estudia para aprender ciencias, tecnología y técnicas.

Mientras, se ignora la propia existencia histórica de la vida social y personal en su propio contexto y realidad que les determina y referencia en el desarrollo de su ser y devenir, ya sea para mantenerlos en las estructuras de opresión, o para liberarlos desde la educación y concederles ser actores propositivos de su propia humanidad. De hecho, la educación liberadora es una propuesta de varios educadores de América Latina entre los cuales se encuentran Freire y Dussel, surgida a partir de la conciencia de que existen múltiples estructuras que oprimen la humanidad y que no le permiten ser libre.

La educación es presentada por estos autores latinoamericanos, como un elemento clave para liberarse de dichas estructuras que oprimen; pero no tanto la educación que proviene de las mismas estructuras de poder o de quienes sirven a ellos, ya que, favorecen la opresión, sino, de aquellos que han compartido el mismo devenir histórico, y que tras la conciencia social y humana han hecho viable la libertad con la educación liberadora arraigada en la propia experiencia de vida, de allí la importancia de promover los procesos históricos de la educación en dentro de un mundo cada vez más cambiante.

De ahí que, la presente investigación se enfocó en la educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia profunda; esta surge de la valoración de las experiencias de los maestros que en esos territorios se convierten en refugio y apoyo para gestionar la violencia y orientadores de un camino de superación de las estructuras de opresión, muerte y odio a partir de la acción pedagógica, lo que se constituye a su vez, en un faro que ha iluminado e ilumina el camino de

muchos estudiantes para la comprensión, el empoderamiento y la construcción de sus propias vidas, así como para favorecer la construcción de un país justo y en paz.

En este sentido, este proceso investigativo hace visible por una parte, a los maestros que son protagonistas en esos territorios, así como sus experiencias pedagógicas liberadoras que pueden ser aleccionadoras para otros maestros tanto de esos mismos territorios como de otros territorios de Colombia, pues encarnan en sí mismos el texto existencial que puede ser leído y comprendido por sus estudiantes como narrativas significativas que muestran la cara de la paz, la educación y la superación de las dinámicas de la violencia, guerra y muerte, tan históricamente arraigadas en el pueblo colombiano.

No obstante, dichas experiencias no suelen ser reconocidas ni valoradas en la medida que una nación en vías de reconciliación y post acuerdo necesita; pues, en los escenarios populares se exponen más los crímenes y los vejámenes de la violencia, que las pedagogías que hacen posible salir del ciclo vicioso del resentimiento y la venganza; de ahí que, la presente investigación se enfocó en la experiencia de algunos maestros y maestras del sector público, de dos departamentos de la Colombia Profunda: Putumayo y Casanare, donde se ha venido desarrollando una educación liberadora que no cuenta con los estudios y exposiciones teóricas científicas sociales y educativas que merecen tener dentro del contexto colombiano.

En esta misma línea, la investigación se trazó como objetivo generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia. Para lograr lo anterior se siguió un proceso que permitiera develar y valorar las vivencias en torno a la educación liberadora por parte de los docentes en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia a partir de sus narrativas biográficas. Una vez contó con dichos testimonios, se procedió a interpretar dichas narrativas descubriendo los elementos integrales para una educación liberadora.

Por lo cual, la investigación se orientó hacia proceso de teorización de los elementos de una educación liberadora que favorecieran el quehacer docente. En tal sentido, el proceso en su estructura se dividió en seis secciones. Con respecto a la primera sección, establece el planteamiento del problema, allí se identificó el objeto de estudio así como la descripción del

problema de conocimiento en torno a la educación liberadora, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del presente proyecto. En este sentido, la pregunta de investigación que surgió fue: ¿Qué relevancia cobra la producción de constructos teóricos sobre los factores pedagógicos de la educación liberadora que se derivan de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia Profunda?

Desde la segunda sección, se abordó el marco teórico referencial, el cual empieza con las principales investigaciones de los últimos años sobre el tema o los antecedentes del objeto de estudio. Así mismo, se presentan los fundamentos teóricos de la investigación a través de una lectura diacrónica y sincrónica del objeto de estudio. Es decir, se hizo una revisión del objeto de estudio de manera histórico evolutiva y lo que ha significado a lo largo del tiempo, así como una descripción horizontal o descriptiva de lo que significa educación liberadora, narrativas biográficas y territorios marcados por la violencia en Colombia, en términos generales.

Para esto se tuvieron en cuenta estudios realizados a nivel regional, nacional e internacional. Así mismo se contemplaron autores como Freire (2002), Dussel (1992), Landín M. Y Sánchez T. (2019), Bolívar, A. Y Porta, L. (2010), Ricoeur P. (2002, 2004 y 2006), los estudios realizados por la Comisión de la verdad en Colombia, entre otros. En relación a la sección tres, permitió desarrollar la ruta metodológica y los recursos de investigación, guardando una relación profunda entre el enfoque con el paradigma, así como con el método elegido. Siguiendo lo anterior, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, con un método narrativo biográfico, centrado en relatos biográficos de los informantes clave.

Cuyas fases se desenvuelven en: primero recolección de la información cualitativa, segundo análisis e interpretación de dicha información, y, tercero, teorización del objeto de estudio. Seguidamente la sección cuatro, allí se registraron los hallazgos que fueron obtenidos de la recolección de la información, así como de la interpretación de las percepciones de los docentes teniendo en cuenta las categorías planteadas juntos con las emergentes, lo cual posibilitó la heurística del estudio. Mientras la sección cinco, expone los constructos teóricos que surgió del estudio, teniendo en cuenta la necesidad de responder a la pregunta de investigación y la consecución del objetivo general, y los hallazgos de la sección anterior.

Finalmente se contempla la sección, por medio de la cual el investigador logró establecer las consideraciones finales, el cual buscó proponer un abordaje pedagógico novedoso en el que las narrativas de los docentes que han vivido en territorios marcados por la violencia sean insumos educativos significativos para poder desarrollar una educación liberadora que responda a la necesidad de los contextos de la Colombia profunda. Dentro de este apartado, se registró la experiencia investigativa asumida desde el crecimiento personal y profesional, dada la importancia de la temática como tema de estudio que conllevó a un acercamiento con las diversas realidades existentes.

## SECCIÓN I

### EL PROBLEMA

#### Planteamiento del Problema

La educación liberadora surgió en el contexto Latinoamericano, como una reacción histórico social y como una necesidad. Desde sus orígenes ha cuestionado las bases sobre las cuales se ha impuesto un tipo de educación tradicional de carácter popular, que elimina los saberes ancestrales y autóctonos de la región, por aplicar una educación homogeneizada y acrítica. Así mismo, ve la urgencia de hacer frente a los nuevos colonialismos epistémicos existenciales, sociales y culturales que no permiten que la población Latinoamericana encuentre su propia identidad y sus formas genuinas de pensar y construir su mundo.

Es así, que en las últimas décadas, tras los escritos, especialmente, de Paulo Freire (2004) y Enrique Dussel (1980) surgió en el plano de la pedagogía Latinoamericana la reflexión sobre una educación capaz de desligarse de la enseñanza exclusiva de formalismos o tecnicismos académicos, para que “los seres humanos aprendieran a leer no solamente la palabra, sino también leer su mundo”. (Paiva, 2004, p. 133). Es decir, una educación en contexto que asumiera un papel reflexivo y crítico de la realidad propia, histórica, social y cultural, no repetitiva de principios europeos o norteamericanos, sino exploradora de sus propios conocimientos, que la mayoría de veces se invalidan por no estar ajustados a los paradigmas dominantes de la epistemología occidental.

No obstante la importancia, en estos tiempos, no se puede evidenciar que en Colombia, específicamente, se hayan implementado políticas públicas como tal, que atiendan a una educación liberadora dentro de las aulas de clase, ni a su mención debidamente apropiada, sino que esta se observa en los esfuerzos aislados de algunos docentes que atienden la necesidad de orientar a los estudiantes en la reacción social y cultural a las formas de opresión y subdesarrollo de sus contextos y a los nuevos colonialismos impuestos por los imperantes medios de comunicación.

De ahí que hayan surgido diversos estudios de carácter doctoral en Latinoamérica, visualizando la importancia de la educación liberadora. Dichos estudios han girado en torno a: La liberación epistémica en los procesos de conocimiento (Leivas, 2022), la pedagogía como práctica liberadora (Bellocchio, 2012); el valor de la educación en el desarrollo de las comunidades rurales (Serna, 2020), la dominación imperialista postcolonial, marcada por la hegemonía del liberalismo económico y el marxismo social (Rodríguez, 2017), la educación en comunidades indígenas y grupos vulnerables (Masseé, y Merino, 2018), entre otras más, que se dan a la tarea de desarrollar la urgencia del tema presentado.

Ahora bien, en Colombia esta necesidad de una educación liberadora, viene condicionada a una historia social y cultural propia, que define un contexto delimitado y marcado por la violencia y el post acuerdo, especialmente en las regiones o departamentos marginados del país. Violencia que ha sido resultado de las políticas económicas, colonialistas y neoliberales, que han encontrado resistencia y acciones revolucionarias, tanto en sectores provenientes de ideologías comunistas y sociales de lucha y confrontación armada, como de tipo civil en diversas comunidades como las comunidades de San José de Apartadó en el Urabá Antioqueño Courtheyn (2019), Muñoz (2008), Quintero y Ortega (2020) Courtheyn (2016).

De hecho, el investigador del presente estudio ha tenido la experiencia de trabajar con educación informal inserto en diversos tipos de comunidades de la llamada Colombia profunda y ha podido observar en la educación liberadora un importante medio de empoderamiento, teniendo en cuenta la realidad y las necesidades de las comunidades. En relación a los escenarios donde se desarrolló la investigación, se ofrece una contextualización, a fin de permitir una descripción de las condiciones socio-culturales, políticas y demográficas que caracterizan y delimitan el lugar del objeto de estudio.

Para empezar, es importante aclarar lo que significa la Colombia Profunda. Grosso modo, cuando se habla de Colombia profunda se hace referencia a las regiones normalmente alejadas del centro del país, el cual se fue caracterizando por su desarrollo socio histórico, como un país cuyos poderes se centraron en la capital y en algunas capitales de pocas regiones llamadas importantes, sobre todo por su influencia económica. Aquellas regiones normalmente alejadas del centro, que poco a poco se fueron poblando, especialmente por personas que salían

desplazadas de las diversas violencias que ha vivido el país desde la invasión europea y que no ha parado hasta el día de hoy. Regiones que fueron desarrollando otras violencias alimentadas por los diversos actores tanto de los grupos armados legales o ilegales, así como de las estructuras generadoras de violencias.

Uno de los más destacados escritores que recorrió por tierra, agua y aire a la Colombia Profunda fue Alfredo Molano, quien contó múltiples historias de sus entrevistados, entre las cuales está la

Necesidad de huir de los matones a los cuales si se los enfrenta no se les gana, porque son más y actúan amparados no directamente por el gobierno, pero sí por los que lo sostienen y parasitan de él. Mientras, los derrotados solo se quedan con el tener que seguir abriendo brechas sin sosiego, para no dejarse alcanzar por cualquiera de las balas o las bombas, el hambre. Y como paradoja, la ley hecha para siempre justificar su despojo y persecución eterna. Porque esta no comenzó con él, sino que la heredó y como maldición tiene que dejársela de igual manera a su descendencia que será la que termine de poblar la tierra más inhóspita, los 'sinlugares' donde levantan los ranchos que nunca se visibilizarán en un mapa, aun cuando sus nombres cualquier día aparezcan en letras de imprenta como parte del titular que presenta la noticia de otra masacre. (Sarasty. 2021, p. 4).

En la Colombia Profunda en muchos momentos primó la ley de la selva, sálvese quien pueda, la ley del más fuerte, del más hábil o del más avisado, hasta que llegó una ley más fuerte: la dictadura de las balas en la que era un privilegio atardecer o amanecer vivo porque en cualquier momento mientras se moviliza por alguna calle o por algún campo podría ser víctima de una balacera, de alguna masacre o de alguna bomba lanzada por un avión fantasma. Allí se palpa todos los días no sólo el milagro de la vida, sino el milagro de seguir con vida. Allí donde se construyeron poblaciones fantasmas para huir de la violencia o para esconder los cultivos o los laboratorios de sustancias ilícitas.

Allí donde se pagaba a los obreros, algunos de ellos de 10, 12 o 13 años y de todas las edades, algunas veces con billetes, otras con gramos de la sustancia prohibida. Allí donde los almacenes de todo tipo, así como los vendedores ambulantes y las prostitutas, debían contar con una gramera para transar los precios de su oferta; Porque allí también se vivía el capitalismo. En palabras de Sarasty (2021).

Es que el capitalismo en la Colombia profunda también rige el mercado. Pues al final de las cuentas estos ríos de plata, también van a terminar en un mismo mar, las arcas legales de allá desde donde mandan a decir que la presencia del gobierno pronto se hará sentir ahí, solo que cuando lo hace es para poner a correr a los mismos de siempre hacia lo más hondo aún. (p. 4).

Tanto el Casanare, en la región de la Orinoquía, como el Putumayo, en la región de la Amazonía, hacen parte de la Colombia Profunda. Estas dos regiones eran una sola hace 15 millones de años, según The Nature Conservancy, fundación ambiental sin fines de lucro. Fueron separándose de manera natural por la formación de la cordillera de los Andes. De allí surgieron las grandes sabanas de las cuales hace parte hoy en día el departamento del Casanare en la región de la Orinoquía, así como las extensas montañas del Amazonas, de las cuales hace parte el departamento del Putumayo.

El Putumayo empezó siendo una región parte de la provincia de Popayán durante la colonia. En la Gran Colombia formó parte del departamento de Asuay, en la actual Amazonía Ecuatoriana y Peruana; luego pasó de nuevo a formar parte de Popayán y de Caquetá, luego fue de Nariño hasta que en 1968 se creó la intendencia del Putumayo y en 1991, con la Constituyente, fue constituido como departamento, con Mocoa como la capital. Está situado en el sur del país en la región de la Amazonía, localizado entre 0° 26' 18" y 0° 27' 37" de latitud norte, y 73° 39" y 77° 4' 58" de longitud oeste.

Tiene una superficie de 24.885 kms<sup>2</sup> y limita por el Norte con los departamentos de Nariño, Cauca y el río Caquetá que lo separa del departamento de Caquetá, por el Este con el Departamento del Caquetá, por el Sur con el departamento del Amazonas y los ríos Putumayo y San Miguel que lo separan de las repúblicas de Perú y Ecuador, y por el Oeste con el departamento de Nariño. Cuenta con 13 municipios entre los cuales están Valle del Guamuéz, más conocido como La Hormiga y Puerto Asís, cuyo nombre hace referencia a la comunidad religiosa que hizo presencia para adoctrinar tanto a los nativos como a los migrantes que llegaban de otras regiones de Colombia. En estos dos municipios realizan su labor docente en este momento dos de los informantes clave de esta investigación.

Es una tierra profundamente rica en biodiversidad, propia de la región Amazónica con relieves montañosos y llanuras extensas. Con ríos tales como el Putumayo, Caquetá, Guamuéz, entre otros, así como múltiples quebradas y arroyos. Dependiendo la altitud, los climas varían entre cálido, templado y bioclimático páramo. Todo el departamento tiene una humedad relativa superior al 80%. Cuenta con una presencia muy notable de diversas culturas nativas en su

mayoría pertenecientes a los grupos sibundoyes, inganos, huitotos, sionas, kofanes. Camentsa, coreguajes, quechuas y paeces.

Si bien es cierto que se vio muy influenciado por los cultivos de uso ilícito, hoy en día se va transformando para variar su actividad económica en productos agrícolas y pecuarios, así como la minería y la explotación de hidrocarburos pues se han descubierto grandes yacimientos de petróleo. Además de la violencia que ha padecido esta bella zona, otra de las dificultades más graves que hace más difícil la comercialización de sus productos son las vías de acceso tanto terrestres como aéreas. Según lo contemplado por Corpoamazonía.

Uno de los mayores problemas del Putumayo es la deforestación ya que lesiona gravemente la biodiversidad de la región. ¿Qué factores están causando la deforestación? El observatorio para la Amazonía (2021) evidencia cómo los cultivos de uso ilícito representan un grave problema de deforestación. Así mismo, según INDEPAZ (2024), de los mayores problemas ambientales es la ganadería extensiva, los cultivos de palma y la minería. Es evidente que otro de los mayores problemas del Putumayo son las múltiples violencias. Según el Libro Rojo del Putumayo (1913), en esta zona, tanto en la parte colombiana como la peruana, se llevó a cabo uno de los más grandes genocidios de la historia de la región.

Perpetrado por los hermanos Arana, trabajadores y socios de la compañía Peruvian Amazon Company. Estos “empresarios” secuestraron, esclavizaron y explotaron a los pueblos selváticos de la región, durante la sobre explotación laboral, sin ninguna retribución, generando múltiples maltratos a la condición humana y a la de cualquier ser vivo, propinando, además, la muerte a más de treinta mil habitantes de la zona. Una cruda realidad que pocos se atreven a contar, pero forma parte de la evolución de un pueblo que a pesar de las complejas circunstancias.

Una situación que aun con el tiempo transcurrido, hace notar sus cicatrices ante el daño irreparable a la naturaleza por el uso irracional de sus recursos donde existe una pérdida progresiva de la diversidad que atenta al mismo tiempo con la propia existencias humana; el daño alcanza niveles no imaginables; múltiples son las afectaciones a la flora, fauna ante recursos únicos en su especie. Sumado a los desastres dejados a lo largo de la historia frente a una actitud depredadora de parte del hombre que busca explotar sin medir las consecuencias. La

siguiente imagen muestra el mapa de las principales regiones caucheras en el Amazonas, tanto de Colombia, como de Perú:

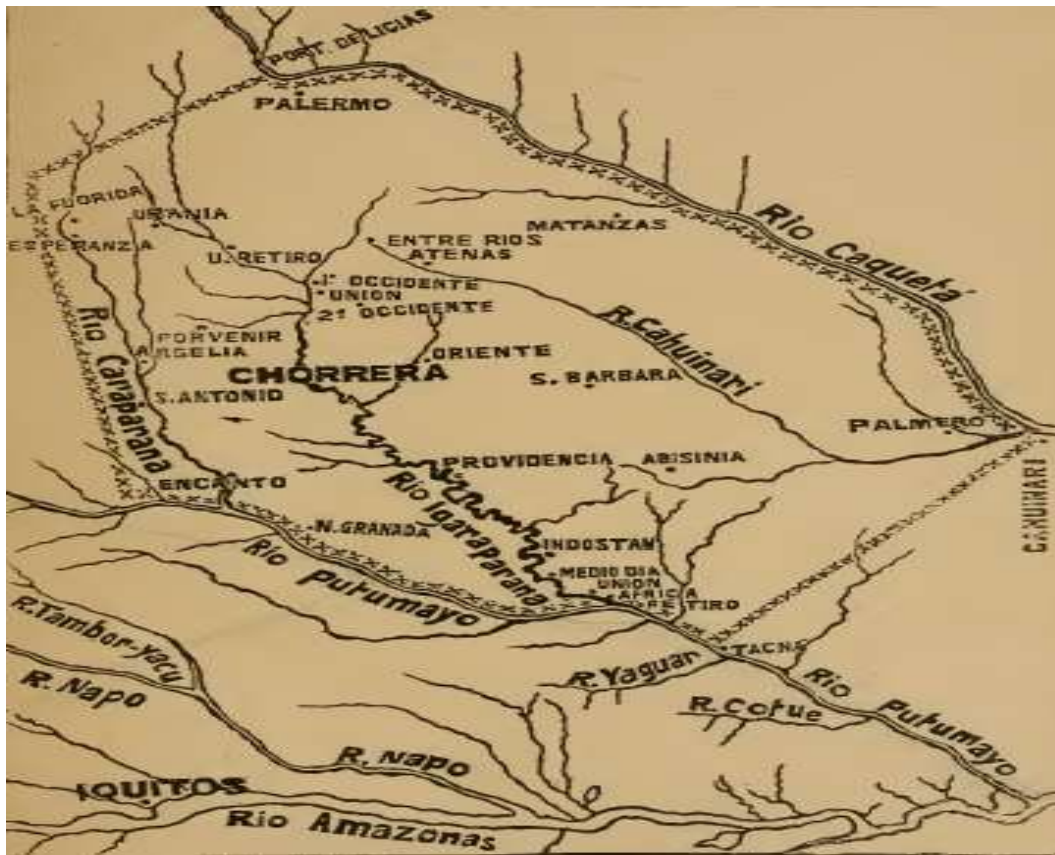


Gráfico 1. Principales secciones caucheras

**Nota:** Tomado de Libro rojo del Putumayo

Julio César Arana llegó a ser el hombre más poderoso del Amazonas y uno de los más influyentes tanto en Colombia como en Perú. De ahí la impunidad que reinó, pues, era respetado en estas tierras colonizadas, así como en Inglaterra, catalogado como un próspero comerciante, según indica Pineda (2022) al decir que, Arana tenía

... nexos con los senadores en Lima y acceso, incluso, al presidente. En síntesis, era cauchero, comerciante, transportador y banquero. Guardaba una relativa austeridad y cultivaba con acierto a las autoridades. Al Putumayo nadie podía entrar a no ser en sus lanchas y pagaba incluso hasta los militares y los jueces de paz. Allí, realmente, podía decir: "El Estado soy yo"(Banco de la República, historia 60)

Esto indica, la extensión del poder ante la enorme corrupción que ha logrado penetrar la administración y fuerza pública que involucra a las autoridades; tal como lo plantea el autor a través de este relato, los tentáculos corrompidos donde se compra la conciencia de quienes tiene

la responsabilidad de hacer cumplir la Ley, es allí, donde la depredación del hombre se pone de manifiesto ante la naturaleza y sus valiosos recursos (muchos de ellos no renovables). En la imagen siguiente se pueda apreciar la diferencia entre quienes colonizaron, explotaron y sometieron a comunidades indígenas que actuaban como esclavos, solo con el fin de satisfacer las codicias del poder bajo una estructura corrupta.



*Gráfico 2. Colonos e indígenas de la Amazonía.*

**Nota:** Tomado de: GALLO I. (2024).

Los crímenes de la casa Arana fueron denunciados por cónsul Roger Casement ante el Parlamento Británico en 1913. Pero Arana, como pasó con todos los invasores de estas tierras, se mostró ante el Comité de la Cámara de los Comunes como un valiente e intrépido empresario que, para sacar adelante su emporio, tuvo que enfrentarse a los salvajes habitantes, que en sus raras costumbres tenían la antropofagia. Por esas cosas extrañas de la humanidad, Casement fue declarado traidor de la corona, denunciado por sus prácticas homosexuales y condenado a la horca el día 3 de agosto de 1916, mientras que Julio Arana, reponiéndose de ese revés, recompuso su empresa y siguió siendo, hasta sus últimos días el poderoso empresario y civilizador de los salvajes y antropófagos habitantes de la Amazonía.



Gráfico 3. Indígenas del Putumayo.

Nota: Tomado de: BBC, NEWS Mundo (2012).



Gráfico 4. Unidad de víctimas.

Nota: Tomado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/el-compromiso-memoria-y-solidaridad-victimas-putumayo/>

En la historia reciente, según la Unidad de Víctimas (2024), Putumayo ha sido uno de los departamentos más afectados por la violencia en Colombia. Desde los inicios del conflicto armado hasta este año, 2024, la región ha enfrentado masacres, confinamientos forzados, desplazamientos y otras formas de violencia.

De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV), con corte a febrero de 2024, en el país se encuentran 9.659.204 víctimas registradas históricamente; de los cuales 159.966 personas corresponden a Putumayo, donde 77.106 son mujeres y 33.919 son de pertenencia étnica. (Unidad de Víctimas, 2024, informe mayo 13 de 2019, s/p)

Para las estadísticas, tal vez sean sólo un número, pero cada una de esas personas encarna su propia historia, única y valiosa, no tanto en términos de la crónica roja, sino en términos humanos si se quiere cambiar el rumbo de la historia de este país. De acuerdo a Herrera (2021) en el Putumayo se pueden observar diversos actores armados legales e ilegales, el asesinato histórico de líderes, la desintegración familiar, el alto flujo migratorio y la escasa presencia social del Estado. Así mismo, el departamento carece de industrias que jalonen el desarrollo; su economía extractiva tanto en la agricultura como en la minería y los cultivos de uso ilícito, lo cual es muy grave para el territorio teniendo en cuenta que la naturaleza es limitada.

Por su parte, lo que se llama hoy el departamento de Casanare, era legítimamente habitado por muiscas, tunebos, piaporos, guahibos, sálibas, cusianas, entre otros grupos nativos. Su nombre se deriva vocablo sáliba Casanari, que significa Río de Aguas Negras. El invasor Alonso de Herrera llegó por la zona de Venezuela en 1535 y empezó la llamada colonización del territorio con el respectivo mestizaje, así como la cristianización por parte de los misioneros jesuitas, encabezados por el padre Juan de Rivero. Como es sabido, la colonización de los pueblos del Abya Yala, lo que los invasores llamaron América Latina, se hizo con la cruz y con la espada. El poder político amenazaba con el ejército, la espada y el poder religioso imponía la nueva religión de debían seguir los pueblos conquistados.

El siguiente mapa muestra la extensa zona que tenía la Compañía de Jesús disponible para la realización de su proyecto evangelizador que abarcaba buena parte de lo que hoy es Colombia y Venezuela.

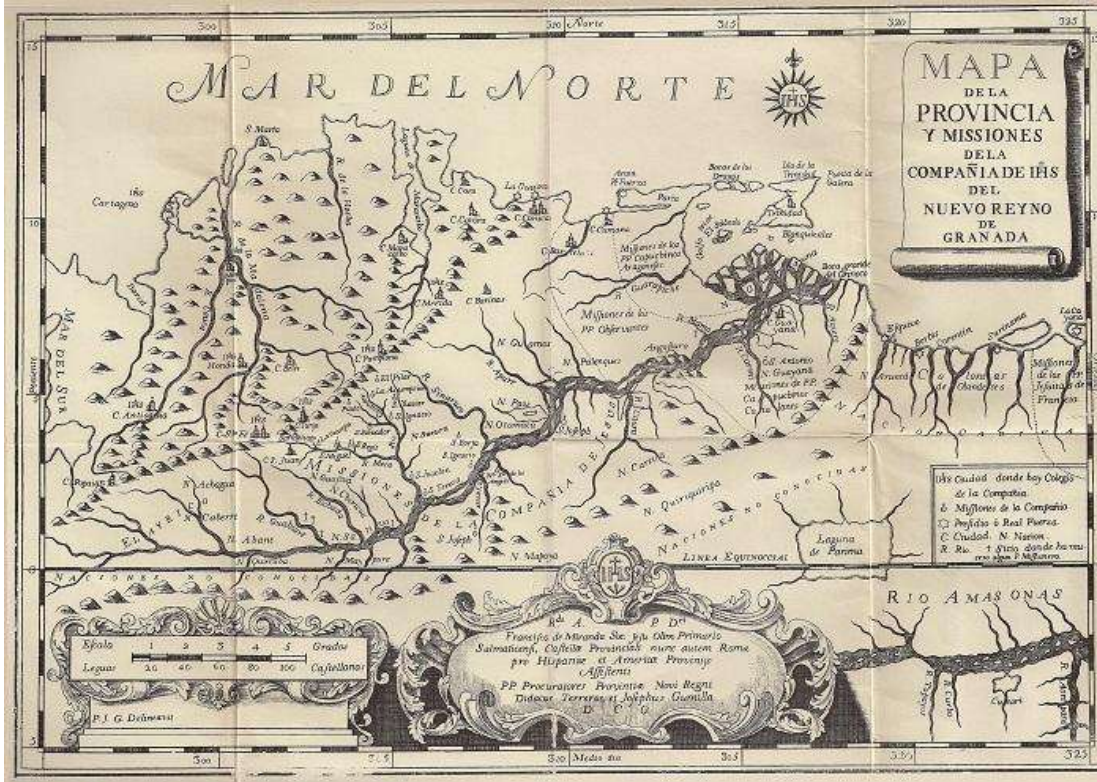


Gráfico 5. Cartografía misionera de los jesuitas.

**Nota:** Tomado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-354/pueblos-de-doctrina-jesuita-en-los-llanos>

Según Salamanca (2022) en los llamados Llano Orientales

Los primeros conquistadores, entre ellos Diego de Ordaz, Alonso de Herrera, Jorge Spira, Nicolás de Federmán, Hernán Pérez de Quesada, Juan de Avellaneda, Gonzalo Jiménez de Quesada, Felipe de Utré y Antonio Berrío, aparecieron en pos de El Dorado, sometieron a los nativos y, ante la ausencia de oro, desaparecieron casi por completo de la escena. (Banco de la República, historia 237)

A la llegada de los jesuitas, en 1650, encontraron la región con una población muy diezmada y asustada por el macabro paso de los invasores y su fracaso en el intento de encontrar el dorado. Era un lugar muy ausente por la corona española, lo cual facilitó que esta comunidad religiosa emprendiera grandes proyectos ganaderos, agrícolas y comerciales, así como lo que denominaron las reducciones, lugares donde congregaron a los nativos para, además de adoctrinarlos, adiestrarlos en tareas agropecuarias, artesanales y actividades artísticas como la música con un instrumento que hoy es clave para la interpretación de la música llanera: el arpa.

Vale aclarar que, aunque el poder religioso y el poder político normalmente han trabajado en llave en esta zona, algunos de los misioneros jesuitas se apartaron de esa tradición y constituyeron, tanto en el Casanare como en otras regiones de Colombia y de Latinoamérica las reducciones. A diferencia de los demás invasores, tanto laicos como religiosos, los jesuitas eran en su mayoría clérigos bien formados en diversas ciencias, lo cual les sirvió para ver en las culturas indígenas, no sólo grupos salvajes, sino descubrir en ellos cierta riqueza cultural y, sobre todo, su humanidad.

Eso no significa que llegaran con un absoluto respeto por la cultura, pues de todas maneras llegaban a evangelizar porque consideraban que la verdad estaba en el evangelio que ellos profesaban y, por lo tanto, los indígenas debían aceptar la luz del evangelio que les permitiría salvar sus almas. Pero los jesuitas se apartaron en la manera como anunciaban el evangelio y en las diversas formas que iba tomando en las nuevas tierras cristianizadas, valorando ciertos ritos de las espiritualidades propias de los nativos y dándole un matiz propio en otros casos.

Estas formas de la evangelización jesuita reñían con las rígidas liturgias ordenadas desde la Iglesia Romana, más preocupada en mantener el orden establecido que en ofrecer el camino de quien decían anunciar. Así mismo, se apartaron y hasta denunciaron los abusos perpetrados por los colonizadores que sometían a todo tipo de vejámenes a las diversas comunidades, en algunas ocasiones, hasta llegar al exterminio. Lo anterior no significa que los misioneros jesuitas llegaran con afán altruista, humanitario y desinteresado. Ellos de todas formas, como buenos empresarios, ejercían un dominio, imponían con una pedagogía nueva el camino religioso, explotaban económicamente a los nativos en sus haciendas.

Pero les ofrecían diversas formas de educación humanista y los protegían de los otros invasores que se comportaban con total desenfreno hasta someterlos a las formas más crueles de poder y de dominio. Ante lo anterior, además de marcar la diferencia respecto al poder despótico de los demás invasores, estas reducciones se convirtieron en centros de educación y de cultura, en poblaciones donde los nativos podían gozar de cierta calidad de vida y de dignidad. Así mismo, se convirtieron en centros de producción económica. Para Mora (2022).

Dentro de estas posesiones pueden citarse, entre otras, Caribabare (1661), una extensa propiedad en el corazón del Casanare, que tenía dos hatos principales: la Yeguera o Hato Corozal y Tunapuna, y Nuestra Señora de Tocaría (1750), en la región de Nunchía. Estas haciendas formaban parte de caminos ganaderos que abastecían de carne a las ciudades de Santafé y Tunja. (Banco de la República, historia 354).

No obstante, el alivio que representaba la presencia de los jesuitas para las poblaciones indígenas, en 1850 el presidente José Hilario López decretó la expulsión de dicha comunidad religiosa del territorio colombiano, con lo cual se inició el fin gradual de las reducciones. Por sus prácticas mencionadas, los jesuitas se habían ganado muchos enemigos tanto en el interior de la Iglesia Romana que los acusaban de poco ortodoxos, así como de los colonizadores que veían en ellos fuertes competidores y también de los dos partidos políticos de la aristocracia colombiana. De ahí que según Gutiérrez (2022), la ley de expulsión fue de autoría intelectual de los conservadores en el parlamento, pero que finalmente quien firmó la expulsión, en medio de dudas, fue el liberal José Hilario López, primer presidente liberal.

El día de hoy, el Casanare abarca una gran zona del piedemonte oriental de la cordillera Oriental de los Andes colombianos, así como buena parte de las inmensas llanuras de la Orinoquía. Aunque tiene algunas zonas con temperaturas muy bajas, pues su altitud llega a los 4 mil metros sobre el nivel del mar, aquellas que limitan con el departamento de Boyacá, la gran mayoría del territorio tiene una temperatura que promedia los 26 °C., cuyo relieve ondulado con extensas praderas facilita los extensos hatos ganaderos y los cultivos a gran escala como la palma de aceite y el arroz; así mismo, cuenta con la llanura aluvial, configurada con sabanas inundables y bosque en las márgenes de diferentes ríos.

Llanuras en las cuales, en muchas ocasiones, sobre todo en los últimos tiempos, se han visto intervenidas de manera abusiva por grandes empresas arroceras, palmeras y ganaderas, así como por empresas petroleras, con el fin de evitar las inundaciones y establecer la explotación de la tierra. La siguiente imagen muestra el inconformismo de la comunidad con la multinacional de petróleo, Perenco, cuya presencia ha sido muy lucrativa para unos pocos y muy nefasta para gran parte de la comunidad local, la biodiversidad y el equilibrio del medio ambiente.



*Gráfico 6. Habitantes de municipios del Casanare exigiendo respuestas y compromisos por parte de Perenco.*

**Nota:** Tomado de: Foto: Cortesía de la periodista Martha Cifuentes. Sanabria. (2022).

Actualmente el Casanare cuenta con 44.490 km<sup>2</sup> de densidad, el décimo más extenso del país y el séptimo menos poblado. No obstante, la cercanía con la capital de la república, a 387 km, hasta hace poco, quien quisiera visitar este departamento desde la capital debía contar con varios días, debido a las escasas y difíciles vías de acceso. Hasta hace unos pocos años abrieron nuevas vías y pavimentaron otras, pero en algunos momentos del año, el departamento queda incomunicado por vía terrestre y el acceso sólo se puede hacer de manera aérea.

Su capital, Yopal, era hasta hace poco un pequeño caserío, uno de los menos importantes de los 19 municipios con que contaba la región, la intendencia y después del departamento. Pues fue hasta 1821 que se creó como provincia autónoma con Pore como capital designada en 1829. Se constituyó como provincia intendente entre 1886 y 1891 con capital en Orocué; en 1905 se fusionó al territorio San Martín, y en 1912 se ratificó como territorio de Boyacá. Fue hasta el año de 1940 cuando se creó la comisaría, con capital en Nunchía; años después, 1952 formó parte de nuevo del departamento de Boyacá hasta 1973 cuando por la Ley 9 de 1973 que volvió a ser intendencia, esta vez con Yopal como su capital.

En la Constitución Política de 1991 el territorio fue elevado a la categoría de departamento, conservando a Yopal como su capital. La tierra de los Yopos, como era llamada

esta región por la cultura Achagua, legítima dueña de estos territorios, proviene del corazón de la lengua indígena. El yopo o la yopa como otros prefieren llamar a este árbol sagrado para esta comunidad, abundaba en las riberas del río Cravo Sur, del cual extraían un polvo para la realización de sus rituales ancestrales de sanación y conexión con lo sagrado. Algunos pequeños reductos de comunidades que conservan su cultura, conservan también esta tradición, como lo muestra la siguiente imagen.



*Gráfico 7. Ritual del Yopo.*

**Nota:** Tomado de: [https://www.mzunguexpeditions.com/venezuelanamazonia\\_2024\\_en](https://www.mzunguexpeditions.com/venezuelanamazonia_2024_en)

Así mismo, es muy conocida la cultura llanera por la vaquería, herencia del mestizaje y, en buena parte, de la economía fundada por las reducciones, lo cual hace parte de la historia cultural y social de las comunidades de esta región; tomando en cuenta, que se trata de registros evolutivos que parte de la época de la corona española, actividades propias del campo que a pesar de los cambios y la dinámica social continúan vigentes, tal como lo muestra la siguiente pintura donde se contempla de manera más específica una manifestación del Casanare



Gráfico 8. Expresión cultural de Casanare.

**Nota:** Tomado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-354/pueblos-de-doctrina-jesuita-en-los-llanos>

No obstante, que el vasto territorio del Casanare no se veía muy oprimido por la corona española debido a la lejanía con el centro, en estas tierras se jugó un papel muy importante en toda la gesta libertadora que dio origen a la Nueva Granada. El general Francisco de Paula Santander se concentró en estas tierras para reorganizar un ejército y dirigirse hacia Santa Fe con el liderazgo de Simón Bolívar. El 18 de diciembre de 1818 se dieron cita en el municipio de Pore, destacados mandos políticos y militares de la Nueva Granada y Venezuela, para sentar las bases de una nueva nación y constituir un gobierno provisional. Es lo que se conoce como la Proclama de Pore.

Pocos meses después, en Angostura (Venezuela), el Libertador instituyó el Congreso donde trazó su ideario político para una nueva República e inició la campaña libertadora. Dicha campaña inició en Arauca, pasando luego por 38 municipios, entre ellos Hato Corozal, Paz de Ariporo, Pore, Támara y Nunchía en el Casanare, donde muchos llaneros se unieron a la causa. Fue en Pore donde se unieron las tropas de Santander y las tropas de Bolívar, que lograron unir

entre 2500 y 4000 hombres. Dicha campaña terminó el 7 de agosto de 1819 con la Batalla de Boyacá y la posterior marcha triunfal en Bogotá, el 18 de septiembre de 1819.

Pero, una vez llegaron al poder, los libertadores se dieron a unas luchas feroces por quién manda a quién y se olvidaron de los territorios, de los pueblos, de las familias que pusieron el pecho para alcanzar la independencia del yugo español. A tal punto que el yugo de la aristocracia criolla fue muchas veces más cruel que el de aquellos de quien se habían liberado. Por lo tanto, el Casanare, con todo lo que aportó para alcanzar la independencia vivió una amarga frustración y siguió siendo una región olvidada a donde llegaban muchos migrantes procedentes de múltiples regiones de Colombia que huían de la miseria o de la violencia.

Además de la gente que huía de las diversas violencias en todo el territorio colombiano, en el año 2004 empezó en el Casanare la bonanza petrolera que trajo más gente a estas tierras y que centró la economía en la extracción del petróleo. De ser un pequeño caserío centrado en el parque principal, Yopal se convirtió rápidamente en una ciudad intermedia cercana a los 200 mil habitantes, casi la mitad de los habitantes de todo el departamento que asciende a 475 mil habitantes según del DANE. No obstante, los abundantes recursos que trajo la bonanza entre los años 2004 y 2015, según Pava y Lemos (2018), los ingresos por las regalías no tuvieron el efecto esperado, demostrando una vez más la denominada maldición de los recursos naturales, pues muy pocos se quedaron con la riqueza y todo el pueblo se quedó con la problemática que viene tras una bonanza.

Según la Unidad para las Víctimas (2019), en los últimos 50 años el Casanare fue testigo de una guerra que dejó más de 56 mil personas afectadas por la inclemencia de los grupos al margen de la ley. Allí se vieron actos terroristas, desapariciones forzadas, violencia sexual, desplazamientos, homicidios, torturas, entre otras acciones. Así mismo, según la Justicia Especial para la Paz-JEP (2023), el Casanare fue otro de los territorios donde se vivieron las ejecuciones extrajudiciales por parte de la fuerza pública en contra de la población civil.

Fueron muchos los inocentes asesinados por los militares a quienes hicieron pasar como muertos en combate para así reclamar los premios que les daba el gobierno nacional por cada número que presentaban ante los medios y con los cuales daban la sensación ante el pueblo que se traga las noticias emitidas por esos medios, que iban ganando la guerra. Según Unidad de

Víctimas (2024), en Colombia hay hoy cerca de 200 mil personas desaparecidas en marco del conflicto armado. De ellas, más de 1160 han desaparecido en Casanare, afectando a unos 3.633 familiares. Por su parte, para Human Rights Data Analysis Group (2024), el número total de desaparecidos reportados en Casanare entre 1986 y 2007 es de 2.553. Esto porque, entre 30 y 40 por ciento de los desaparecidos en Casanare, en ese lapso de tiempo, no fueron reportados.



Gráfico 9. Víctimas de desaparición forzada en el Casanare (Unidad de Víctimas, 2024).

**Nota:** Tomado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/unidad-victimas-conmemoracion-memoria-dignidad-victimas-desaparicion-forzada-casanare/>

Por otra parte, según la Red Independiente (2024) y Casanare hoy (2024), sólo entre 1996 y 2005, la petrolera, anglo francesa Perenco, financió a los grupos paramilitares con dinero en efectivo, así como con especies, a cambio de seguridad. Así tuvieron libertad para pasar por encima de la dignidad de muchas personas que protestaban por los abusos tanto a las comunidades como al medio ambiente. Todo le era permitido a esta empresa. En este momento, Perenco sigue con su explotación en el departamento con toda libertad en medio de nuevas denuncias y sus respectivas consecuencias.



*Gráfico 10. Casanare hoy (9 de septiembre de 2024).*

**Nota:** Tomado de: <https://casanarehoy.com.co/site/actualidad/perenco-casanare-dinero-petroleo-y-sangre/>

Dicha violencia no ha cesado en el departamento, sobre todo en algunas poblaciones como Maní, Monterrey, Orocué, Tauramena, entre otras. Según la Defensoría del Pueblo (2024), las comunidades se encuentran en continuo asedio por cuenta de los grupos armados ilegales. Entre ellos están las Autodefensas Gaitanistas – Clan del Golfo, El ELN y las disidencias de las FARC. El escenario anteriormente descrito indica que la educación liberadora puede ser una herramienta de acción a favor del empoderamiento, la participación y la construcción de una sociedad pacífica que libere a los niños, jóvenes y adolescentes de la histórica, tradicional y extendida cultura de la violencia y de la muerte.

Al respecto, en Colombia en los últimos diez años han surgido diversos estudios que develan el horror del conflicto interno armando, sus consecuencias en el desarrollo social y económico, y el impacto profundo que ha dejado en miles de familias arrojadas a la marginación y al dolor. Así lo muestran estudios como los presentados por la Comisión de la verdad en el marco del tratado de paz con las FARC, (Comisión de la verdad, 2022), donde se reconstruyen y narran miles de actos atroces y criminales, sus responsables, los modos y hechos ocurridos, esto con el ánimo de despertar y mantener viva la memoria histórica del país, y de establecer en estos casos, de orden penal.

Un sistema de justicia restaurativa que propenda por develar la verdad, establecer la reconciliación, la reparación y la no repetición, y así hacer posible una paz estable y duradera. Ahora bien, unido a lo anterior, la educación liberadora enmarcada en un contexto de violencia y post acuerdo en Colombia ha emergido prevalentemente de las prácticas aisladas de maestros comprometidos con sus comunidades, que viven experiencias directas de la guerra y están en medio de la misma, cumpliendo su labor y formación pedagógica, no como actores activos, ni

pasivos de la violencia, sino como agentes de cambio, generando con ello experiencias ricas que deben ser narradas, analizadas, interpretadas, y teorizadas a fin de descubrir, cómo en la práctica se ha hecho y cómo se puede hacer educación liberadora en Colombia.

De ahí que, este estudio de nivel doctoral haya asumido como tema la educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, no abordado como una asignatura que esté enmarcada y definida en el currículo escolar, como lo pudiera ser la cátedra de la paz, legislada en el año 2014 en el gobierno del presidente Santos a través del decreto 1732, sino como una práctica vivencial que se desarrolla en la interacción pedagógica entre el docente y sus estudiantes.

### **Problematización de la realidad**

En aras de identificar la esencia del problema, el proceso inició desde una mirada de la historia reciente en materia de educación liberadora en el ámbito latinoamericano y colombiano, sobre todo, en el contexto regional y específicamente de los departamentos de Putumayo y Casanare, ambos caracterizados por haber experimentado actos de violencia sistemáticos y sostenidos, que permearon los escenarios educativos y a los docentes que, en cumplimiento de sus funciones, debían laborar bajo esas condiciones, y en los que hoy se desarrollan programas enmarcados por el post acuerdo.

Dicha contextualización de la realidad buscó escrutar los aspectos teóricos que hacen posible una educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, develando la realidad del objeto de estudio y su aspecto crucial de lo que se podría hacer en el ámbito escolar. Ahora bien, pese a que la educación liberadora nace de los territorios del sur, se observa una necesidad de manifestación mundial reconocida en muchos autores, como Ricoeur (1995) y Feuerstein, (citado en: Velarde, 2008), Narváez y Moreno (2022) entre otros, que han visto en sus propias experiencias de la guerra y la violencia el alcance pedagógico y humanista del tema de estudio.

Feuerstein, según indica Tebar (2009) postula en su teoría del aprendizaje, que la modificabilidad cognitiva estructural parte de la mediación que pueda ejercer el docente sobre el estudiante, teniendo en cuenta que este último, no está del todo determinado por su condición genética, o por sus experiencias de vida sociales y culturales traumáticas, como aquellas vividas

por los hijos de los judíos, quienes quedaron huérfanos en la segunda guerra mundial, y quienes en una condición psicológica y humana de degradación debieron en la postguerra ir a la escuela.

No sólo a aprender los tecnicismos de las ciencias de la época, sino a superar las huellas indignantes de la muerte de sus seres queridos, además de resignificar el sentido de la humanidad y re-direccionar su dolor a expresiones de potencial creativo y positivo haciendo uso de sus capacidades cognitivas, afectivas y volitivas. De otro lado, Ricoeur (1995) también dentro del contexto de la primera y segunda guerra mundial y del tiempo de la post guerra europea que de estas devinieron, se puede inferir de su autobiografía intelectual que, pese a la fuerza fascinante de la violencia y los deseos de retaliación y venganza, es posible desarrollar el intelecto, y hacer comprensiones humanistas, aunque el contexto sea adverso, y esté del todo deshumanizado.

De hecho, Paul Ricoeur, siendo huérfano como consecuencia de la guerra, y posteriormente prisionero de la misma, encausa todos sus esfuerzos para reflexionar en temas como el mal, la finitud y la culpabilidad, sí mismo, el otro, la capacidad de la conciencia de hacer fenomenología hermenéutica, y, muy especialmente el análisis narrativo que se pueden hacer de los relatos extraídos de las vivencias y experiencias de sus narradores, a fin de captar en ellos la acción significativa del texto, con sus consecuentes factores de una praxis intencionada. Ambos autores, sin ser exponentes de una educación liberadora, como tal, son relevantes, en cuanto que esbozan, uno desde la pedagogía.

De otro lado, desde las humanidades la posibilidad abierta que tiene el maestro de orientar explicaciones y comprensiones enriquecidas de los acontecimientos históricos y personales, superando los ciclos de odio y violencia que estos por naturaleza transmiten, y haciendo de la educación y las narrativas que en ellas aparecen, oportunidades de formación, de transformación y de liberación.

No obstante, vale decir que, en el ámbito latinoamericano es donde mayor fuerza tiene la propuesta de una educación liberadora, pues es allí de donde emergieron las reflexiones sobre la necesidad de emanciparse de las fuerzas políticas, ideológicas, económicas, sociales y culturales que atan al sujeto, especialmente a los marginados, de estructuras de opresión, violencia, pobreza y deshumanización. Así, se registró en el inicio de esta sección, referenciando a autores como

Dussel y Freire, quienes han sido pioneros de este postulado tan importante para el quehacer educativo en la región.

De hecho, las realidades de violencia acontecidas históricamente a lo largo y ancho de Latinoamérica, particularmente desde los últimos sesenta años, y dentro del contexto de la lucha por el poder entre el capitalismo y el comunismo, con sus consecuencias sociales, han despertado la reflexión en diversos autores, quienes buscaron los orígenes de esta, y la forma de superarla, no a través de la revolución armada que ha traído más destrucción, muerte y opresión, sino a través de la educación contextualizada a la realidad cultural, socio-política y económica de las poblaciones.

Ahora bien, si bien es cierto que no hay políticas explícitas, por parte de la UNESCO, o de algún organismo internacional latinoamericano, e incluso de muchos de los gobiernos locales, que promuevan o motiven una educación liberadora, se entiende que dentro de las exigencias implícitas o lineamientos curriculares que se imparten, se da la orientación de educar para formar sujetos capaces de ser propositivos y superar las condiciones de pobreza, de violencia, de marginación y de alienación en las que se puedan ver inmersos los estudiantes y por ende, de liberarse de estructuras opresoras.

Por su parte la UNESCO (1973), si bien no habla directamente de educación liberadora, tomando la propuesta de Freire, evidencia la situación de los colonizados-dominados que aceptan la cultura del silencio y se ven a sí mismos con una ignorancia infinita frente a sus dominadores-amos quienes se imponen como depositarios indiscutidos de todo saber. El problema es que el sistema escolar normalmente prolonga dicha situación y profundiza el abismo entre esos dos mundos. De ahí que, ante esa realidad, la UNESCO (1973), siguiendo a Freire, invita a promover una educación para la libertad, para el cambio social de los latinoamericanos, la cual consiste “en liberarles de esta verdadera colonización del espíritu” (p. 47).

En superar el estado de aceptación del sometimiento, del silencio y de la ignorancia como algo natural y de un verdadero despertar de la conciencia. Sin embargo, lo anterior se queda como una invitación que no es evidente en las prácticas institucionales, pues no existen lineamientos explícitos, ni agendas en las que se puedan observar objetivos, metodologías, estrategias, o planes propios para una educación liberadora, como sí ocurre con temas como la

convivencia escolar, la paz, el emprendimiento, el cuidado del medio ambiente, entre otros temas, que tienen carácter obligatorio en la escuela.

Ahora bien, es latente que en contextos marcados por la violencia y el post acuerdo sea necesario asumir la labor de educar para liberar a los sujetos de la opresión social, psicológica, afectiva, moral e intelectual. Y esto, no tanto desde las políticas del estado, sino desde la convicción del docente, que tras conocer en carne propia las consecuencias de la guerra, y de narrarlas como parte de la realidad vivida, se dé a la tarea de ilustrar y orientar los caminos de superación y modificación integrales requeridos.

Ya en el ámbito colombiano, desde el plano institucional estatal, históricamente no fueron encontradas directrices sobre el empleo o el desarrollo de la educación liberadora en las instituciones. Aunque, en el presente gobierno del presidente Gustavo Petro, que empezó en el 2023 y estará hasta el 2026, se empiezan a abrir ciertas puertas que favorecen la aplicación por parte de las instituciones y de los docentes a nivel particular de una educación liberadora. Así se referencia en el informe de gestión del MEN 2023, en el que se espera “que la educación de calidad se convierta en la fuerza transformadora para superar las desigualdades históricas que tiene nuestro país”. Tal como dice el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026.

La educación es un medio fundamental para superar la desigualdad y hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios... La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural. Esta visión de la educación permite hacer de la escuela, más que un lugar físico, un escenario alrededor del cual se organizan las comunidades. Se tendrá un enfoque poblacional, regional, de género, territorial, étnico, atendiendo especialmente a la ruralidad (p. 98)

Como se puede ver, se están abriendo las puertas y generando un mejor ambiente para hacer realidad la apuesta por una educación liberadora en las aulas. En la educación no formal e informal, se encuentran notables experiencias de educación liberadora como la de Acción Cultural Popular (ACPO), las comunidades de base, las Organizaciones No Gubernamentales de diversa índole, de la cual el investigador formó parte como educador en Derechos Humanos en comunidades víctimas de violencia socio política.

En Colombia son ampliamente conocidos los trabajos en educación popular de Lola Cendales y Fernando Torres; pero estas propuestas no han calado en las estructuras educativas formales tanto en colegios como en universidades, de ahí que para Toro (2016) Colombia, aún

está en deuda con el pensamiento emancipador de Paulo Freire. Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que la educación liberadora en Colombia, a manera de objeto de estudio que se planteó para la presente investigación, se podría constituir en un gran aporte para la educación de los niños y jóvenes de las instituciones, pues es evidente que no son suficientes las acciones implícitas que traen los programas de educación para la paz.

De igual forma el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación en Derechos Humanos, la educación para la preservación y el cuidado del medio ambiente, o los proyectos de emprendimiento que hacen las instituciones educativas, sino que es indispensable que se genere toda una estructura definida e intencionada que propenda por el desarrollo de la educación liberadora, sin confundirla con aquellos de ideología revolucionaria que combinen todas las formas de lucha. En esta misma línea, y dentro de ese contexto nacional surgió desde la experiencia del docente investigador este proyecto que asumió la indagación sobre la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

En la que se buscó reconocer, a partir de los estudios cualitativos y sobre la base del método narrativo, la forma como los docentes que han vivido la violencia y el post acuerdo en Colombia, orientan, desde su quehacer educativo, las formas de liberación de los estudiantes, ayudándoles a superar las situaciones adversas de la vida y a comprender mejor la realidad en la que viene, a fin de modificarla sin el uso de la violencia o el maltrato a la vida humana, sino a través de generar espacios que favorezcan los aprendizajes existenciales que proceden de las experiencias hechas narrativas de sus docentes.

Todo lo anterior llevó a identificar el vacío de conocimiento que se buscó llenar con la investigación, el cual giró en torno a: explicar, y por ende, ofrecer a los maestros y maestras, tanto una teoría sólida sobre la validez, la necesidad y las grandes posibilidades que abre la educación liberadora en las aulas, sobre todo en las regiones en las cuales se ha vivido más directamente el conflicto armado, así como testimonios prácticos sobre la manera como los informantes clave han vivido este tipo de educación en sus vidas y en su ejercicio docente.

Ello significa conocer y enseñar el ideal teórico práctico sobre lo que se comprende como educación liberadora a partir de las narrativas del docente que ha vivido o vive en territorios

marcados por la violencia y el post acuerdo, trabajo teórico que se fundamenta en la segunda sección de este proyecto investigativo. Así mismo, el investigador, desde el rol de docente, en relación al tema abordado y el objeto de estudio, reconoce que tiene una vasta experiencia tanto en el área de trabajo con comunidades vulnerables que resisten y gestionan su vida en medio de situaciones adversas, como en educación liberadora desde la educación informal.

Proceso vivido con esas mismas comunidades. Ya que se han podido acompañar procesos psicosociales, experiencias de resiliencia, de empoderamiento y de agenciamiento de la vida, superando situaciones de maltrato y violación a los Derechos Humanos. Por tal motivo, el resultado general de la presente investigación, puede llenar el vacío de conocimiento que se presenta en la dimensión específica de la educación liberadora aplicada en las instituciones y en la práctica docente. Y es que, dicho vacío de conocimiento trae consecuencias prácticas y formativas en el desempeño laboral del docente, pues se está perdiendo una oportunidad valiosa de conectar con la realidad de los estudiantes.

Quienes también han sufrido la violencia, y quienes, más que hablar de contenidos que en algunas ocasiones muy poco conectan con su realidad, quisieran comprender cómo superar sus propias frustraciones con inteligencia y sabiduría. De ahí que se consideró que el desconocimiento sobre las posibilidades transformadoras de la educación liberadora pudiera ser en buena parte superado por los testimonios de vida de los maestros que han sufrido una fuerte experiencia límite en su propia existencia, la han gestionado convirtiéndola en una herramienta para su propio desarrollo humano y, a su vez, en una herramienta para la educación liberadora.

Lo anterior llevó a pensar y proponer como suposición que, la educación liberadora desde las narrativas del docente que ha vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia pudieran ofrecer una nutrida materia prima para elaborar una formación social, política, cultural, humana y existencial que en tenga cuenta la realidad de los sujetos que acuden a la escuela, y no sólo basada en las teorías prevalentes que no responden a la existencia de quien aprende y enseña, pues se observa que la experiencia real de la escuela experimenta una gran desconexión entre los contenidos que se les ofrecen a los estudiantes y sus propias necesidades existenciales.

Ahora bien, al abordar el tema de la educación liberadora es indispensable referenciar al iniciador de esta corriente latinoamericana, Paulo Freire (2005) quien en la Pedagogía del oprimido plantea como algo grave la colonización, que no sólo es un fenómeno histórico en tiempo de la invasión europea y los años posteriores, sino que ha continuado, a lo largo de varios siglos por otros medios, como los sistemas educativos y comunicativos de masa. De hecho, la colonización educativa, junto con otras colonizaciones como la lingüística, la política, la religiosa, la económica y la epistemológica, están en la base de la negación del otro.

Para todo lo anterior se empleó y se emplea la educación bancaria que empuja a que los oprimidos, no sólo sean definidos por los opresores, sino que logra que los mismos oprimidos definan a sí mismos, no con sus propios términos, que podrían brotar si hubieran crecido en una educación desde la libertad, sino que se definan en aquellos términos que sus opresores han hospedado en su interior. Para superar lo anterior, Freire (1975) propuso la concienciación, entendida como aquella que conduce hacia la humanización, pues esta empieza por una toma de conciencia de la situación de opresión y continúa con la búsqueda de transformar esa realidad. Eso no es posible con una educación bancaria, sino por medio de la educación liberadora (2006)

Por su parte, para Dussel, quien es continuador de la herencia de Freire, para lograr la liberación de los pueblos latinoamericanos, indica que se requiere una anti-pedagógica al eurocentrismo. Para Dussel (1980, citado por Rosero, J.) es preciso distinguir entre pedagogía y pedagógica. Mientras que la primera es la ciencia que estudia el proceso enseñanza aprendizaje, la segunda es mucho más amplia pues tiene que ver con todas las ciencias y disciplinas. Por lo anterior, es importante que “una pedagogía latinoamericana deba quebrar los axiomas heredados de una educación burocrática medieval, donde prima el proceso de subsunción ante una autoridad establecida, y que se reproduce casi arquetípicamente en la educación” (Rosero, 2019, p.183).

De esta manera, para liberar al ser humano es importante una educación liberadora. Pero teniendo en cuenta que la misma educación se encuentra encadenada por las estructuras coloniales, es preciso liberar la educación, de manera que sea una educación libre y así se convierta en fermento de liberación. Así mismo, en lo que respecta a la comprensión narrativa autores como Ricoeur (2010), Padrón (2001) y Carrasco (2005) ofrecen referentes analíticos,

críticos y hermenéuticos que permiten abordar las categorías iniciales de la educación liberadora con total propiedad científica, los cuales favorecen el proceso de la comprensión desde el nivel explicativo-interpretativa.

De otro lado, en el ámbito colombiano, y ya como un programa estructurado de desarrollo pedagógico, se observa que no se han encontrado autores nacionales relevantes que lo aborden, haciéndolo uno de los temas que poco se han desarrollado en el campo educativo del país; por lo tanto, se ha dificultado, en este contexto, rastrear propuestas o teorías que propongan una variedad de perspectivas y prácticas rastreables y sistemáticas. Lo que fundamenta, en cierta medida, que este estudio, sin pretender ser exploratorio, sí se vuelva expresivo, expositivo, explicativo y comprensivo-hermenéutico de la necesidad de una educación contextualizada, territorial, popular y liberadora.

A partir de dicha ausencia sistemática de perspectivas, que pudiera tener la educación liberadora, se propuso desarrollar una teoría que ofreciera bases para que esta sea posible, incorporando conceptos claves de las pedagogías populares, en contexto, alternativas, que nacen de la realidad y saber propio de las comunidades educativas, y no de la imposición de planes de estudio y currículos homogéneos y estandarizados. Lo anterior implica que se sea prioritario conocer la realidad en la que se desarrolla el proceso educativo, partiendo de las narrativas reales de sus actores, especialmente los docentes.

Si ellos comprenden cómo hacer pedagogía desde su realidad vivida, pueden favorecer en su labor procesos de aprendizajes experienciales modificando y superando las condiciones que les han puesto en la opresión y marginalidad. Y es que, el hecho de no visibilizar como válida la educación liberadora emergente de las propias comunidades en contexto de violencia y post acuerdo, niega según (Serna, 2020), la posibilidad de reconocer que los sujetos desde su trayectoria de vida tengan mucho que enseñar a sus propios congéneres, tal como es el caso de los indígenas, campesinos y grupos marginados.

Pues, no sólo, no encuentran representación en los gobiernos regionales y nacionales, sino que tampoco se escuchan sus voces y perspectivas de los acontecimientos históricos y realidades sociales en las escuelas que se implantan en sus territorios. Conceptos como los de ancestro, colectivo, crítica, desprivatización, solidaridad, cosmovisión autóctona, sanación,

fraternidad, ciclos de vida, esperanza, madre tierra, cooperación por el otro, equilibrio, vínculo con el cosmos, propiedad colectiva de la tierra, etc., son desechados del vocabulario dominante capitalista, motivacional, positivista y homogeneizante.

Que busca remplazar los saberes autóctonos con los que han subsistido innumerables comunidades minoritarias, por conceptos abstractos generales provenientes de la occidentalización del saber. De ahí que la educación liberadora propenda también por un desarrollo pedagógico que rescate y visualice los saberes populares y autóctonos, en los que se haga una resistencia a la colonización de la mente y la cultura, y a sus consecuentes efectos devastadores y opresivos, implementando la capacidad de crear y de ser dueños de su propia visión del mundo, en la que se asuma la responsabilidad de crear su historia sobre las bases de los valores que la comunidad acepta, y no sobre las imposiciones provenientes del exterior.

Con ello, el docente deja de ser un instrumento de la maquinaria política e ideológica que busca el control y el dominio de las poblaciones; para convertirse en un mediador de la construcción propia de los saberes, haciendo que las culturas se encuentren y se enriquezcan, no que se destruya a la más débil y se la descalifique sin considerar sus valiosísimos aportes a un mundo que reclama mejores comprensiones de lo humano, lo social, lo político y lo medio ambiental. Si bien es cierto que existe abundante material teórico sobre los postulados, propuestas y desafíos de la educación liberadora, de la pedagogía del oprimido, pedagógica latinoamericana, etc.

No es evidente la aplicación directa y de manera sistemática en el aula de la clase, y menos, que esta forme parte del eje central de la educación en alguna institución específica. Así mismo, no se encontraron teorías pedagógicas exponencialmente visibles en formación para la educación liberadora, en escenarios de instituciones educativas nacionales, que sin ser prevalentemente indígenas o campesinas, o de aquellas, catalogadas como instituciones para población en general, se las permea de los saberes autóctonos de la región, tal como sucede en Putumayo y Casanare, que tras tener asentamientos humanos nativos, con una gran riqueza social, cultural, axiológica, ancestral y tradicional.

Donde se les ignora y descarta, como poco importantes para el desarrollo cognitivo, afectivo, volitivo y relacional de la educación; asumiendo que es mejor tener mayores

conocimientos sobre culturas y prácticas extranjeras que sobre las personas que viven a unos pocos kilómetros de la población. Es decir, se sabe más de aquello que no es cercano a la propia realidad, que del vecino con el que constantemente se hacen cruces observacionales. Esto debido a que no se puede decir que se hagan encuentros humanos, pues al otro, sólo se le ve, siendo un completo desconocido socio-cultural y existencial, así esté al frente de la propia vivienda.

Uno del que no se sabe cómo piensa, qué siente, en qué cree, cómo ve la vida, cuáles son sus costumbres e intereses histórico proyectivos; más aún, uno del que no hay interés por saber mucho. Esa ausencia de teorías pedagógicas concretas aplicables al aula de clase genera vacío en las prácticas ya que los docentes generalmente siguen las directrices del ministerio de educación, de las respectivas secretarías, y de los PEI de los centros educativos específicos en los que no prevalece la pedagogía autóctona sino el discurso dominante, fruto del pensamiento occidental.

Teniendo en cuenta lo anterior se consideró que era pertinente un estudio, que orientara el deber ser de la educación liberadora en contextos marcados por la violencia y el post acuerdo para colegios que atienden a la población general, pues dicha orientación favorecería la aplicación de la educación liberadora en contextos concretos en los cuales se ha vivido de manera muy marcada el conflicto armado, con presencia notoria de culturas nativas que están siendo ignoradas por la educación que se imparte en las aulas de clase, como es el caso concreto de Putumayo y Casanare.

Si bien es cierto que en algunas instituciones de estos dos departamentos se tiene un enfoque en etnoeducación, se trata de instituciones que se encuentran dentro de resguardos indígenas, más no en las poblaciones urbanas en donde también hay presencia afro e indígena, que, por lo general, es por lo menos, ignorada. La experiencia da cuenta de la manera como los mismos estudiantes que son evidentemente indígenas o evidentemente afros, según su fenotipo, su apellido y su origen, hablan con desconocimiento y hasta con desdén de “esos indios”, de esos negros que tienen sus costumbres, sus tradiciones, sus creencias, su cultura, “distintas a las nuestras”.

Así mismo, se vio que era indispensable proponer una teoría que permitiera la reflexión y comprensión de la educación liberadora como práctica concreta, estructurada y sistemática en el aula de clase, que recoja los postulados de Freire y Dussel y se haga parte integral del quehacer

docente, el cual, no se reduzca a ser un agente gregario de las ideologías dominantes y prevalentes de poder y de dominio en la escuela, sino un agente mediador y liberador que enseña a los niños y jóvenes a buscar y a encontrar su propio camino de existencia, no como alienación a ideologías provenientes desde afuera, sino como descubridores de su propia cosmovisión integral.

Ello teniendo en cuenta que, para la educación liberadora, el maestro ha de favorecer no tanto la aprehensión de contenidos dados desde los centros de poder, sino que debe favorecer la lectura, no sólo de la palabra sino de su propio mundo de manera crítica. Descubrir y comprender su realidad, sus problemáticas y sus posibilidades de desarrollo humano. Para ello se propuso tener en cuenta el sentido que los docentes, que han vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, relaten en sus historias de vida personal, en las que prevalentemente se han hecho manifiestas referencias a la posibilidad de acuñar y dar desarrollo a una educación liberadora.

Allí, los estudiantes encuentren referentes existenciales que les permitan analizar y comprender los hechos históricos, políticos, sociales y culturales que han vivido en sus poblaciones específicas y, sobre todo, analizando cómo la escuela les favorece el proceso para entender y superar esas realidades de violencia y opresión. Ahora bien, el estudio no se enfocó en relatar la vida de los docentes en sus aspectos íntimos, o a manera de reconstrucción de su vida, sino que se focalizó en los relatos que le permitieran proponer una educación empática, social y liberadora de sus estudiantes.

A quienes ven, no como receptores de información técnica y académica, sino como sujetos sociales que buscan comprender la realidad, a fin de poderla transformar de manera pacífica y ajustada al desarrollo social y cultural propio. Es por ello que, la investigación se centró en darle campo de intervención a lo propiamente pedagógico, de tal manera que la pedagogía no quedara excluida de la intervención social de la que es capaz; siempre y cuando esta se emancipe de las ideologías dominantes de control social, político y comercial o económico que busca permear las intelecciones regionales, para lo cual la experiencia de las vivencias de los docentes serán un detonante formativo importantísimo.

Pues hace parte de la realidad vivida y de los acontecimientos históricos, interpretados de la sociedad. En relación con lo anterior, conviene indicar que el problema de esta investigación nació de la necesidad observada de aprovechar la riqueza del conocimiento experiencial del que son poseedores los maestros y maestras que han vivido cara a cara al conflicto armado y han sabido sortear las dificultades, encontrando en ellas mismas las mejores oportunidades, no sólo para sobrevivir, sino para generar procesos educativos que le dan sentido a sus vidas, y que podría ser una gran herramienta para replicar en otros contextos similares.

Quedando abierta la posibilidad, de ser aprovechada por cualquier persona que quiera hacer educación liberadora en sus propios contextos. Es así que, con base en la disertación anterior, se determinó que el objeto o fenómeno de estudio de esta investigación girara en torno a la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia. Asumiendo, por tanto, responder a la siguiente pregunta principal: ¿Qué relevancia cobra la producción de constructos teóricos sobre los factores pedagógicos de la educación liberadora que se derivan de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia profunda?

De la que se procedieron las siguientes preguntas específicas: ¿Cuáles son los factores pedagógicos que influyen en la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas de los docentes en contextos de violencia en Colombia? ¿Cuáles son los significados pedagógicos de las narrativas biográficas del docente en contextos de violencia y post acuerdo, que influyen en la educación liberadora? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos pedagógicos de la educación liberadora que se derivan de las narrativas biográficas del docente en contextos marcados por violencia y el post acuerdo en Colombia?

## **Objetivo de la investigación**

### **Objetivo general**

Generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

## **Objetivos específicos**

Develar las vivencias en torno a la educación liberadora por parte de los docentes en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia a partir de sus narrativas biográficas.

Interpretar, desde las narrativas biográficas del docente los factores integrales de una educación liberadora.

Teorizar los elementos de una educación liberadora derivados de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

## **Justificación e importancia**

Estos objetivos y las preguntas que se propuso responder se revistieron de una importancia pedagógica, en cuanto que surgieron de un contexto de práctica pedagógica, tanto de los maestros y maestras que fueron informantes clave como de otros contextos a los cuales los resultados de la investigación podrían favorecer. Además, buscó generar el aporte de un cuerpo teórico en el que se pudiera leer o comprender qué significa la educación liberadora en contextos de violencia y post acuerdo, porque una cosa es hablar de educación liberadora en aquellos centros urbanos en la cuales los estudiantes han visto el conflicto por televisión.

Otra cosa diferente, es tratar de generar procesos de educación liberadora en lugares y con estudiantes que son testigos en carne propia del milagro que representa estar vivos tras experiencias de guerra, muerte y violencia. Lugares donde los niños crecen leyendo en las paredes de sus barrios y veredas: “los niños buenos se acuestan temprano, los niños malos los acostamos nosotros... señora, acueste a su hijo temprano; si no, tranquila... nosotros los acostamos...” Lugares donde es normal escuchar en las calles canciones del barrio, como esta: “Y así termina esta historia, uno, dos, tres, mataron a todo el combo y al Flaco después. Los tombo se abrieron y el alcalde por la Tv en la noche habló y mamá Anita en la casa llorando solita quedó...” (El Espectador, 2008).

En esos lugares han existido y existen maestros que acompañan a los jóvenes y cuyas historias pueden enriquecer el quehacer docente de muchos otros que hoy en día viven en contextos similares. Como se sabe, “... la historia reciente de la educación también da cuenta de cómo las prácticas de muchos maestros desafían el destino de la escuela en territorios de guerra” (Cortés, Pérez, y Guerra, 2016, p. 71-72). Sin embargo, al percibirse que la educación liberadora no tiene una teoría pedagógica basada en las narrativas del docente que lleve a la práctica estructurada, sistemática y concreta en las instituciones educativas que atienden a la población en general, con los argumentos explicativos y relaciones comprensivas complejas e integrales del porqué y el cómo de carácter existencial y significativo de la liberación

Se observó, cómo necesario proponer un cuerpo teórico que ofrezca las orientaciones fundamentales y contextualizadas para lograrlo, saliendo así del texto impuesto de la academia, y pasando al texto vivo de la realidad educativa, que se hace enseñanza en contexto desde la realidad, para la transformación de la realidad. Consecuentemente, se vio necesario llenar el vacío teórico anteriormente relacionado con el conocimiento específico de la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, en la que los mismos maestros que vivieron el conflicto y lo convirtieron en herramienta de transformación de sus propias vidas.

Gestionan en sus propios contextos una educación liberadora. No se trata de la voz de unos especialistas que imponen desde fuera sus postulados para dar razón a unos intereses hegemónicos, sino de la voz de pares que pueden orientar el quehacer pedagógico liberador. De la misma forma, se vio necesario ver cómo inciden unas disciplinas con otras y cómo conforman el todo de la educación liberadora con su consecuente conocimiento, estructura o sistema nuevo y emergente. Es decir, la investigación buscó indagar cómo la política, la economía, las ideologías sociales, los sistemas de valores, creencias, recursos, imaginarios colectivos, medios de comunicación, religión y todas aquellas disciplinas que emerjan de los informes cualitativos.

Que de una u otra forma, afectan la concepción teórica y práctica de la educación liberadora, y cómo los docentes desde sus narrativas biográficas asumen estas realidades y las relacionan con el quehacer liberador de la educación. De tal manera que se pudieran, identificar los factores que intervienen en el objeto de estudio, y que hacen posible hablar de manera

legítima de una educación liberadora. De otro lado, teniendo en cuenta la consideración teórica de esta investigación, se vio imprescindible atender a los aspectos metodológicos que implicara la educación liberadora.

Pues al ser una realidad relacional de carácter socio-cultural debe desarrollarse a partir de formas comprensibles, intencionadas y definibles, que se alejaran de la improvisación y del azar, y que, al contrario, favorecieran el pronóstico científico basado en la comprensión significativa del fenómeno de estudio. De ahí que se haya acudido la investigación cualitativa fundamentada en la hermenéutica científica de los relatos biográficos, de los que se obtiene un saber válido para la concepción y realización de la existencia en el mundo, y muy especialmente para la superación de las condiciones de opresión en las que la única forma de expresarlo y verlo es en los relatos de vida.

Puesto que de otra manera, permanecerían ocultos y negados por el interés dominante de las ideologías que silencian perspectivas opuestas o no afines a sus intereses políticos. Consecuentemente, la argumentación teórica sobre la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia ofrecida por esta investigación, consideró que la tesis podría desembocar en mejores prácticas pedagógicas a la hora de desarrollar una de las finalidades esenciales de la educación, como lo es aprender a leer la propia historia, analizarla e interpretarla a fin de buscar creativamente opciones de modificación en las que los sujetos que aprenden sean los agentes proactivos de su propio cambio, y constructores de su devenir histórico.

Conscientes de lo que piensan, deciden y hacen, no coartados por los hilos invisibles del poder social impuesto, sino orientados por su propia capacidad intelectual, afectiva y resolutoria de problemas, para lo que necesitarán de una educación que genere procesos de empoderamiento y liberación. De hecho, la teoría que se buscó sobre la educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia se propuso con el ánimo de generar prácticas pedagógicas en las que el docente ayudara a generar procesos de libertad y de transformación de las personas y de los contextos, de tal manera que se hiciera posible un país en paz y con justicia social.

Aunado a lo anterior, este proyecto de investigación, pretendió que emergiera una nueva metodología ante la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, en la que los estudiantes no fueran sujetos pasivos y receptores de información que termina siendo irrelevante, o inquisidora y motivadora de su resentimiento social, sino que generara formas concretas y prácticas de desarrollar el encuentro con su propia responsabilidad histórica, social y política, de la cual no se puede enajenar, ni asumir por caminos desgastados de violencia sin fin, pues estos, no han reproducido más que odio y muerte, y a cambio, difícilmente se manifiestan expresiones auténticas y creativas de construcción de un mundo mejor.

Ello manifiesta, a su vez, la relevancia socio-pedagógica de la investigación, ya que la pedagogía debe responder tanto a las necesidades de desarrollo de los individuos, como a las necesidades de la sociedad en general. En otras palabras, se trata de favorecer los espacios para que formen los ciudadanos que construyen la paz. En palabras de Freire: “la educación no cambia el mundo; cambia las personas que van a cambiar el mundo” (Cruz y Hernández, 2021). De esta manera, siguiendo al mismo Freire, la educación se convierte en acto político a favor del mismo educando y del pueblo (García y García, 2022).

Asimismo, este estudio se realizó con la posibilidad de ofrecer un aporte a la ciencia social ya que la pedagogía hace parte de las ciencias sociales y por lo tanto hay entre estas una simbiosis que puede ser muy constructiva para la humanidad. Es por eso que no se puede hacer pedagogía desconectada de las ciencias sociales. Como bien lo afirma Nind y Lewthwaite, (2018), citado por (Abreu-Valdivia1 y otros, 2021):

La educación es un fenómeno de alta complejidad inherente a la sociedad desde que esta existe. Cuando el ser humano comenzó a pensar desde la ciencia, no existían la pedagogía ni la didáctica; por tanto, los primeros estudios del fenómeno educativo se hicieron desde la filosofía... El carácter social y complejo de la educación demanda que se estudie por diferentes disciplinas científicas. (p.2)

De ahí que cuando se piensa en el proceso educativo, se busca siempre educar un tipo concreto de ser humano para una sociedad concreta. Ataño a la existencia completa, a la sociedad completa. En este caso a esta sociedad plural colombiana. Es por esto, que el estudio buscó también superar las concepciones reduccionistas con las que se suele ver la educación en territorios marcados por la violencia y post acuerdo, a los cuales se les suele tratar de manera

homogénea desde el centro. Se suelen ver muchas regiones de la Colombia profunda con desconfianza, tal vez con cierto dolor, pues normalmente lo que salen de ellas son noticias manipuladas de las barbaries cometidas por grupos al margen o dentro de la ley.

Territorios marcados por la violencia, por el conflicto, el dolor y la muerte, seres humanos sufridos, marginados y abandonados, que muy poco pueden aportar a la educación, a la ciencia, a la humanidad. Y esto debido a que la educación tradicional y homogénea focaliza esfuerzos exagerados en complacer resultados de pruebas de estado, y de cumplimiento de objetivos, metas estrategias y políticas lejanas de la realidad concreta de los sujetos. Pero en poco o en nada se interesa por escuchar y aprender del dolor y el sufrimiento de los congéneres, mucho menos de apropiarlos de herramientas cognitivas, afectivas, volitivas y relacionales con las cuales se empoderen y puedan transformar ellos mismos las condiciones de opresión y violencia.

Es así que la originalidad de este estudio consiste, en el hecho de que la voz de maestros y maestras que vivieron y gestionaron a favor de una educación liberadora en sus territorios, se pone al servicio de quienes intentan educar en esos mismos territorios cargados de complejidad y de oportunidades de desarrollo integral. De otra parte, el sentido del fenómeno de estudio, permitió observar que la realización de esta investigación era altamente viable, ya que su objeto de estudio está dentro del abanico de posibilidades en los estudios educativos. Tiene un planteamiento coherente entre objeto, objetivos, estrategias y categorías que abren el camino de la realización de la tesis. Así mismo, se trata de un tema que no había sido abordado de la misma forma por otros estudios de doctorado.

## SECCIÓN II

### MARCO TEÓRICO

#### Antecedentes de la Investigación

La presente sección se aborda el marco teórico referencial, el cual ofrece las principales investigaciones de los últimos años sobre el tema o los antecedentes del objeto de estudio. Así mismo, se presentan los fundamentos teóricos de la investigación a través de una lectura diacrónica y sincrónica del objeto de estudio. Para ello, se hace una revisión de las categorías iniciales de lo que ha significado a lo largo del tiempo, educación liberadora, narrativas biográficas y territorios marcados por la violencia en Colombia. Para esto se tuvieron en cuenta estudios realizados en el ámbito regional, nacional e internacional.

La educación liberadora desde las narrativas biográficas de los docentes que han vivido en escenarios marcados por la violencia y el post acuerdo, como objeto de estudio, encuentra sus antecedentes teóricos en los ámbitos internacional, nacional y local; tal como se presenta en el cuadro 1, donde se relacionan los autores que se utilizan como referentes bibliográficos en cada una de las categorías que regirán o servirán como hilo conductor en el presente trabajo. Estas brindan los argumentos frente a lo que se desarrollará en la investigación. Los autores seleccionados ofrecen aportes teóricos y metodológicos en las diferentes categorías, con los que se hará la confrontación a la hora de analizar los resultados investigativos.

**Cuadro 1.**  
**Autores consultados por categoría**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>INTERNACIONALES</b>	<b>NACIONALES</b>	<b>REGIONALES</b>
<b>Educación liberadora</b>	Leivas, M. (2022) Bellocchio, M. (2012). April, A. Y Mejai, B. (2018).	Serna, J. (2020) Meza, J. Suarez, G. Casa, J. Et al (2015). Rodríguez, C. (2017).	Masseé, C. Y Merino, C. (2018). Faria, L. (2023). Rodríguez, M. (2021).
<b>Narrativas biográficas</b>	Ayllón y. (2017) Fernández V. (2018). Gorroño V. (2021). Pittaus. (2022). Fernández A. (2020).	Marín (2021). Páez R. (2021). Galindo (2022) Domínguez B. (2021).	O. Molina R. (2020).

		Salazar A. (2021).	
<b>Territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia</b>	Maldonado, J. (2021).	Trujillo, F.	Aponte, G.
	Mesa, E. (2021).	(2020).	(2022).
	Galindo, A. (2023).	Trujillo, L. Y Monsalve, M. (2021). Por Caicedo, A. (2016).	Ramos, J. (2017). Molano, M. (2019).

*Nota:* Elaborado por Díaz (2024).

A continuación, se detalla brevemente el aporte que cada autor ofrece a su respectiva categoría, indicando los argumentos por los cuales son relevantes para este estudio, además se mencionan en el orden vertical de la anterior tabla, por el ámbito de procedencia internacional, nacional y regional.

### **Antecedentes nacionales.**

#### ***Educación liberadora.***

En las esferas nacionales de Colombia se tuvo en cuenta la tesis ofrecida por Serna (2020) titulada: “*El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales*”. En las que se abordó el valor de la educación como desarrollo humano y social desde una perspectiva dialógica y humanista en la que se promueven los valores post materialistas, la autonomía, la libertad, el empoderamiento y la participación social. El propósito central de la investigación fue, analizar las redes de sentido en educación como factores determinantes del desarrollo humano de las comunidades rurales. El cual se desarrolló desde una perspectiva epistemológica de la hermenéutica analógica y compleja, dentro del paradigma interpretativo y bajo el método etnográfico.

Los resultados establecieron que las comunidades rurales, incluidas las indígenas que quieren mantener su expresión autóctona y sus valores enajenados del materialismo y el capitalismo salvaje le dan un gran valor a la educación liberadora, pues es precisamente la educación asumida por ellos mismos la que les permite establecer el sentido propio de su vida, en relación con los recursos naturales y dentro de las relaciones humanas que se tejen en el contexto del campo, donde se supera la educación normalizadora y tradicional, y se pasa a un

modelo de educación activa, personalizadora, humanista y creativa, partiendo del reconocimiento de las percepciones, intereses, expectativas, necesidades y capacidades individuales de las personas.

Y, en las que, además, la educación basada en los valores postmaterialistas permite que las personas tengan mayor autonomía, siendo más libres y participativos socialmente, alcanzando el desarrollo humano individual y de sus comunidades. Cabe resaltar que esta investigación hace aportes significativos al presente estudio, debido a que presenta una comprensión hermenéutica de los valores rurales que se apartan de las imposiciones materialistas y económicas del capitalismo salvaje, el cual, en muchas ocasiones se convierte en opresor del ser y las decisiones de los marginados.

Dicha investigación contribuye al presente proyecto investigativo, debido a que, frente a las políticas públicas educativas oficiales, otras propuestas en las que trabaja la Mesa Nacional de Educación Rural, relacionadas con la adaptación de modelos educativos adecuados para diferentes culturas, promoviendo contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para cada región, considerando la calidad educativa, la permanencia, la educación en ciudadanía, el desarrollo del campo y la construcción de la paz desde las regiones.

Así mismo, en el ámbito nacional se encuentra el artículo de investigación científica de Meza, Suarez, Casa, et al (2015). Denominado: *“Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”*. En la que observan la oportunidad que tiene en Colombia de transformar la educación religiosa escolar tradicional y adoctrinante en una educación liberadora que cumpla con los objetivos de la pedagogía liberadora propuesta desde Latinoamérica. De ahí que la investigación se haya propuesto el objetivo de establecer unos lineamientos para promover una educación religiosa escolar (ERE) liberadora.

Esto desde un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico, dentro del método de acción crítica reflexiva, fundada en el paradigma crítico-reflexivo y fundamentado en la teología de la liberación y la pedagogía liberadora de la cual da cuenta teórica y práctica la educación religiosa escolar. Los resultados obtenidos permitieron identificar los principios de la educación religiosa liberadora en cuanto facilitan la pluralidad, inclusión, crítica, desprivatización y esperanza que se asumen no sólo como concepciones teóricas, sino, ante todo, como prácticas en la misma

relación escolar, además apoya y prepara para la ejecución de los principios democráticos en la participación, pertenencia y respeto por la diversidad, coadyuvando con la convivencia pacífica, la inclusión y la solidaridad.

Dichos principios se desarrollan a través de las mediaciones propias de la educación integral, crítica, reflexiva y humanista en el marco de un contexto histórico cultural y político del cual el estudiante hace parte y tiene en deber-derecho de participar activamente, siempre en una actitud de diálogo respetuoso y transformador. Asimismo, los contenidos de la ERE se focalizan en el sentido de la vida y la presencia liberadora de Dios en las personas y el mundo, siendo el conocimiento de la historia y la sociedad elementos esenciales de la lectura de la realidad presente.

Para los intereses de la presente investigación, este estudio permite observar cómo se puede desde la escuela ofrecer conceptualizaciones y prácticas concretas de liberación, ayudando al estudiante a que se descubra él mismo como objeto de estudio del sentido de su vida, que, en relación con los otros, el medio ambiente y el Otro trascendente forme su propio sentido de la vida, en plena responsabilidad con los principios de la sociedad democrática y respetuosa de lo humano y lo diverso.

Dentro del mismo orden del ámbito nacional, se tomó en cuenta la tesis doctoral de Rodríguez (2017) denominada: *“La noción de lo político, Hannah Arendt, Carl Schmitt, Claude Léfort: Imperialismos y otros demonios, el caso colombiano”*. En la que se tratan los temas de la dominación imperialista postcolonial, marcada por la hegemonía del liberalismo económico y el marxismo social, ambos fracasados en la construcción de una sociedad justa y en paz. El objetivo regulador de esta tesis fue el de analizar la problemática de la relación entre violencia y política; democracia y violaciones a los Derechos Humanos (DDHH) esto dentro del conflicto colombiano, mediados por la filosofía que configura lo socio-político de cada contexto.

La autora usó como procedimiento metodológico partir de la problemática colombiana y, desde allí, abordar los horizontes teóricos de Arendt, Schmitt y Léfort, de tal manera que se permitiera racionalizar lo político desde la experiencia vivida, todo ello desde perspectivas críticas de lo que se considera político en Colombia. A manera de conclusiones, la investigación afirma que los imperialismos han estado siempre presentes en la realidad social y política del

país. Aún después de la emancipación, la subyugación a los poderes económicos e ideológicos han hecho de la realidad colombiana un campo de conflictos permanentes en el que ha primado la discriminación humana, social y política.

Estos bajo las banderas del liberalismo económico y el comunismo totalitario, cuyos resultados se evidencian en la continua violación a los DDHH, la pobreza invisibilizada en lo individual, una democracia liberal que oculta los crímenes privatizados, que por ser privados no se hacen públicos, la violencia y la opresión que muchos han sufrido, pues al hacer cuestión de dominio privado la política, se privilegia a los poderosos y deja sin memoria histórica y con amnesia permanente a gran parte de la población, que termina siendo apolítica.

Esta tesis doctoral aporta al presente estudio una radiografía socio-política de lo que debe transformar la educación, pues, esta no es simple transmisora de datos e informaciones académicas, sino que la educación debe ser una toma de conciencia que despierte la memoria del país y comprenda su devenir histórico desde las causas que han hecho acontecer lo que sucede en Colombia en materia de sociedad, política, violencia, y opresión.

También se encuentra la investigación realizada por Maseé, y Merino (2018) denominada: *“Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora”*. En la que se aborda la educación en contextos indígenas, rurales y marginados como una posibilidad real que tienen los educandos de ser agentes de sus propios cambios, a través de alternativas de expresión y realización de su deseo de organizarse de manera autónoma. El objetivo de la investigación giró en torno a plantear la educación en general y en referencia a grupos vulnerables desde una currícula social y culturalmente pertinente.

Esto debido, al problema observado en el desarrollo educativo, en el que los indígenas y campesinos no reciben una educación contextualizada a su realidad, sin carácter político y con diversas desatenciones por parte del estado, lo que hace que la inclusión de estos grupos sea escasa o nula y el abandono de la educación muy frecuente. El método usado fue el de investigación-acción, cuya aplicación permitió que el grupo de intervención se apoderara de la realización o autopoiesis de su propia educación, reconociendo sus necesidades y contexto sobre

el cual aprender o desarrollar el proceso de aprendizaje, al respecto aprender no significa cambiar su visión del mundo, sino comprender cuál es su propia visión del mundo.

Los resultados indican que un modelo educativo no tradicional para las comunidades indígenas, puede y debe servir como un modo de aprehensión de lo real, con base en categorías teóricas que lo hagan posible desde todo aquello que los sujetos son, reconociendo que los indígenas son bilingües y los analfabetos son los que pretenden instruir desde afuera de la misma comunidad, pues ellos en su contexto marginal son comunidad, lo opuesto a la individualidad, son territorio comunal, no propiedad privada; son compartencia, no competencia; son politeísmo, no monoteísmo. Son intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se les oprima. Son interdependientes, no libres.

Para el presente estudio esta investigación ofreció una lectura de la educación desde la perspectiva de los grupos marginados, rurales e indígenas a quienes la educación formal tradicional ha calificado de ignorantes y faltos de civilización, cuando la verdad es que la educación no ha fungido como opción liberadora, sino como instrumento de colonización, de ahí que se deba comprender los alcances de la educación propia de los pueblos como mediación de liberación y validación del ser y el saber de los grupos indígenas, rurales y marginados, quienes ofrecen una auténtica diversidad de la visión del mundo, que incluso puede servir para aclarar las ambigüedades del hombre urbano.

En este mismo ámbito se encontró el estudio de Faria (2023) titulado: *“Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria”*. Cuyo objetivo principal fue el de generar constructos teóricos acerca de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en el nivel de educación básica primaria, para lo que utilizó una metodología de enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo y con un método fenomenológico, teniendo en cuenta que dicha metodología facilitaba el poder acceder al reconocimiento de la realidad desde los hechos que se explican por los propios sujetos informantes y dentro del contexto de las instituciones educativas donde se realizó la investigación.

Los resultados destacaron la idea de promover procesos de comprensión lectora a la luz de la pedagogía liberadora de Freire para dar paso a métodos de reflexión y crítica

contextualizada de los textos que se leen dentro de la educación básica en primaria, en la que leer no sea sólo un acto de cumplir con una habilidad lingüística, sino ante todo con una posibilidad de relacionar los textos con las realidades contextuales del lector, es decir, asociar la lectura a la vida de tal manera que concrete espacios de formación social activa y dé sustento epistémico a transformaciones liberadoras de los sujetos lectores.

En esta misma línea, se reconoce como relevante para el presente estudio que la educación liberadora no se desvincula de los procesos lectores que llevan a altos niveles de comprensión, pues uno de los requerimientos para poder encontrar la perspectiva auténtica y autónoma de la realidad individual y social es poder leer las experiencias de otros, escribir la propia y comprender desde la lectura la realidad circundante, haciendo que leer no sea una actividad de ficción que enajena de la realidad, sino una mediación pertinente que une al sujeto con las situaciones socio-político culturales presentes.

Se toma en cuenta la investigación realizada por: Rodríguez (2021). Quien realizó un estudio sobre la *“La liberación freiriana del sujeto en la educación matemática decolonial transcompleja”*. En esta disertación doctoral, se asumió la educación como una mediación que hizo posible la colonización y opresión de los marginados, quienes a través de la educación tradicional eran adiestrados en los saberes dominantes de la época y en el seguimiento acrítico al mismo. De ahí que, con Freire se observara la posibilidad de retomar la educación como medio para la decolonización, donde se da el desmantelamiento de las epistemologías coloniales impuestas.

Para empoderar al sujeto de su capacidad de pensar y decidir por sí mismo, esto a través del aprendizaje crítico. El objetivo general del estudio giró en analizar la liberación freiriana del sujeto en la educación matemática decolonial transcompleja, fundado en las perspectivas de los estudios transcomplejos, ecosóficos y transmodernos que se desarrolla en procesos dialógicos-dialécticos de los actores del proceso educativo. Como resultados relevantes, la investigación aportó que ante el estudio específico de la matemática esta se puede decolonizar, complejizar, hacerla transdisciplinar, deconstructiva y liberadora, en cuanto sea capaz de reconocer que en otras culturas como las indígenas nativas de Latinoamérica.

Los mayas, aztecas, olmecas y otros, también hubo expresión matemática, las cuales sirvieron para la organización de sus vidas, y hoy sirve como pedagogía liberadora de los métodos impuestos para el entrenamiento del oprimido, pues vistos en su originalidad aseguran la expresión epistémica válida de un pueblo que piensa por sí mismo. Los aportes que ofrece al presente estudio, radican en la apertura que da para remover la hegemonía epistémica dominante que reduce y paraliza el saber autóctono de los pueblos, más aún homogeniza en métodos y fórmulas a repetir, lo que debe ser en esencia una posibilidad de desarrollar capacidades de análisis y formas de pensar distintas que vayan más allá de los dogmas científicos impuestos por las epistemologías dominantes.

### *Narrativas biográficas.*

En un primer momento se encuentra, en el ámbito nacional la investigación de Galindo (2022). “*Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia*”. Esto desde el enfoque de las capacidades, la cual ofrece un panorama muy propio para evidenciar las narrativas biográficas y su aporte en la investigación educativa, en territorios afectados por el conflicto armado. Su objetivo general fue, identificar y analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco y las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de la periferia de Bogotá, así como sus significados e implicaciones, a partir de una educación humanista desde el enfoque de las capacidades como un aporte a la cultura para la paz imperfecta en Colombia.

Para ello, la metodología se diseñó desde el enfoque cualitativo desde tres perspectivas: la primera, una perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva con la cual abordan los conceptos centrales de la investigación como son el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista. En segundo momento hace una exploración bibliográfica sobre los diversos documentos e investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre el tema investigado contrastándolo con trabajos similares realizados en el País Vasco. Así aprecian similitudes y contrastes en la manera como el docente contribuye a la construcción de una cultura de paz desde la educación.

Tercero, un dispositivo metodológico denominado Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003; Biglia y Bonet-Martí, 2009; Pujol y Montenegro, 2013), como metodología

cualitativa de corte narrativo. Tiene en cuenta veinte relatos narrativos con igual número de docentes que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá. Con ellos explora y analiza sus experiencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista, como un conocimiento situado y encarnado de su labor educativa.

Los resultados giraron en torno a la necesidad de hacer una ruptura con los enfoques utilitaristas en los que está cimentada la educación por competencias, con la que se están formando a las nuevas generaciones de colombianos. Así mismo es importante consolidar un modelo educativo humanista que posibilite la convivencia pacífica, que esta tenga en cuenta las capacidades de cada estudiante para su desarrollo humano, forme en pensamiento crítico, se cimente en valores que fomenten el reconocimiento de las demás personas y promueva la justicia, la creatividad y la imaginación.

De otra parte, es importante que la escuela contribuya a empoderar a los estudiantes mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos. Esta investigación aporta al presente estudio, en tanto que, demuestra cómo desde las narrativas del docente se hace posible elaborar una teoría válida para abrir caminos en la educación liberadora que responda a la construcción de la paz. Así mismo, evidencia que el trabajo con maestros es un campo fundamental en el terreno de las investigaciones en educación.

En el segundo momento se encuentra, en el ámbito nacional la investigación de Marín (2021). Titulada: *“La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática. El relato audiovisual (auto)biográfico como método y metodología para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática. Estudio de casos en España, Brasil y Colombia”*. Contempló dos objetivos generales los cuales fueron: primero, indagar de qué manera se puede adaptar el relato audiovisual (auto), biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

Segundo, explicar cómo se da el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias que recuerdan y que relatan los estudiantes, así como el proceso de reflexión y de expresión en la

producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación. La metodología empleada se diseñó desde el enfoque cualitativo. Para ello se adaptaron los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Investigación (Auto), biográfica en Educación (Abrahão y Bolívar, 2014; Bolívar y Segovia, 2019).

Se recogieron relatos audiovisuales (auto), biográficos realizados por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (2017), de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia; los estudiantes de la Licenciatura en Educomunicación (2018), de la Universidad de São Paulo, en Brasil; y los estudiantes del Máster en Comunicación y Educación (2019), de la Universidad Autónoma de Barcelona en la Comunidad Autónoma de Catalalunya, España. Los resultados giraron en torno a verificar la manera como el relato sirvió para mediar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización y de la competencia mediática (Fedorov, 2016), a partir de la reflexión sobre la influencia de la cultura mediática en relación con el desarrollo de la personalidad.

De ahí que se sugiera a los educadores, comunicadores y educomunicadores que implementen la producción de relatos audiovisuales (auto), biográficos si se quieren situar en el punto de vista de sus estudiantes, comunidades y audiencias, antes de implementar algún proceso o proyecto educativo e investigativo relacionado con la Alfabetización Mediática e Informativa. Esta investigación aportó al presente estudio en tanto que trabaja las narrativas biográficas como método y como herramienta de recolección de datos. Sus conclusiones enfatizan en la riqueza de los relatos y la manera como estos dan luces importantes para conocer, evaluar y mejorar los procesos educativos.

En el tercer momento se encuentra, en el ámbito nacional la investigación de Páez (2021). *“Subjetividad política y memorias de maestras y maestros: entre la violencia política y la escuela”*, la cual se realizó en las reflexiones que surgieron a partir del pos-acuerdo tras la firma de la paz entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia (FARC) y el Gobierno Nacional colombiano, dado en el año 2016, con sujetos de comunidades educativas que habían vivido el conflicto armado y la violencia política como parte de la sociedad civil. De

ahí que la investigación sea una forma de dar voz a los maestros que vivieron situaciones de violencia.

Como objetivo general se trazó analizar la configuración de las subjetividades políticas de un grupo de maestros de la Secretaría de Educación de Bogotá que han atravesado situaciones de violencia política, a partir de sus memorias, y así determinar la incidencia de estas en sus posturas actuales como sujetos políticos - docentes. La metodología se diseñó desde el enfoque cualitativo, porque este facilita un acercamiento a las configuraciones de los sujetos individual y colectivamente considerados, a partir de las realidades sociales, las formas de comprensión y de acción.

El método fue el biográfico narrativo ya que este favorece espacios de diálogo con los maestros para reconocer las diversas facetas de los sujetos, de manera individual y en contexto con los otros, así como los diversos significados que otorgan en sus relatos a diferentes dimensiones de su vida, incluida la dimensión política y la experiencia de la violencia. Los resultados giraron en torno a tres elementos que tuvieron en cuenta: trayectorias biográficas de maestros, memorias de las apuestas ético políticas y lecturas actuales de las subjetividades políticas de los maestros.

En cuanto a la primera, se evidenció que las experiencias de violencia y privación que narraron los maestros frente al contexto que vivieron sus abuelos y sus padres sellaron las condiciones de vida que debieron afrontar como niños y jóvenes. De ahí que estas situaciones los definieron políticamente porque les permitieron identificar esas posiciones familiares, evitar su naturalización y buscar una transformación. Eso fue clave en la delimitación de su identidad y de su reconocimiento como sujetos. Esas experiencias les permitieron comprender los significados que otorgaran a la época y al tipo de sociedad en la que vivieron y que les llevó a la consecución de unos proyectos sociales en un marco de tensiones, resistencias y aquiescencias, en aras de hacer cambios a las situaciones consideradas no deseables para el contexto social.

De esta forma, las relaciones familiares, la formación académica y las particulares experiencias juveniles de los maestros participantes se convirtieron en hitos clave de su subjetividad política, que fueron evocados en función de explicar sus opciones fundamentales, y que labraron en su ser maneras de resistir y de posicionarse frente al mundo. En relación al

segundo elemento, memorias de las apuestas ético políticas, la subjetividad política va unida a la acción organizativa y gremial. Esta se convierte en una oportunidad para que surjan diversos grupos con acción política que se ven inmersos en medio de la violencia que muchas veces amilana los ánimos, pero que, a su vez, es motivo para perseverar en la lucha.

Finalmente, sobre las lecturas actuales de las subjetividades políticas de los maestros, se evidencia que el maestro es un sujeto político que cobra notoriedad en dichas circunstancias. De ahí que el docente tiene la posibilidad de trabajar a favor de una formación en la escuela para una sociedad que supere la violencia, comprenda tanto el conflicto como las diferencias, respete el disenso y los derechos. Esta investigación aportó al presente estudio de una manera amplia pues son varias las coincidencias, tanto en la educación, el enfoque, el método, así como la visión de los docentes como sujeto político en medio de situaciones de violencia. Dejó abierto un camino que el caso de esta investigación asumió tal como la experiencia de los docentes que vivieron contextos marcados por la violencia y su aporte para la educación liberadora.

Continuando con esta revisión de antecedentes, se encuentra en el ámbito nacional la investigación de Domínguez (2021). *“Emociones morales en planes de vida de jóvenes universitarios, la cual trabajó con los planes de vida de jóvenes universitarios en situaciones de vulnerabilidad”*. Su objetivo general se trazó interpretar el sustrato emocional (atributos emocionales) presente en las tramas narrativas de los planes de vida –vida buena y vida digna– de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, en su experiencia universitaria.

La metodología se diseñó desde el enfoque cualitativo, centrada en las narrativas biográficas, porque esta facilita la comprensión del sustrato de las emociones en los planes de vida de jóvenes, en el marco de una cultura institucional universitaria en la que discurre su experiencia humana. Para esto se apoyó en Nussbaum (2004b) según la cual, la narración permite vincular las capacidades con las vulnerabilidades para examinar lo bueno y lo justo en la experiencia humana. Así mismo, se tomó dos estrategias de deliberación personal y pública: el autoexamen y el conversatorio grupal.

Como resultados de la investigación se reconoce la importancia de la vida universitaria como campo de la investigación científica que enriquece el conocimiento tanto en filosofía como en educación. La investigación descubrió tres situaciones de vulnerabilidad en la experiencia

estudiantil de jóvenes de estudiantes de admisión regular y especial: precariedad en las familias, situaciones límites por territorios de conflicto armado y precariedad en el desarrollo local. Esta investigación aporta al presente estudio debido a que evidencia que las narrativas biográficas son un recurso que hace posible el avance en el conocimiento en los procesos educativos.

En este caso, logró comprender el sustrato emocional de la relación entre capacidades y vulnerabilidades en la experiencia universitaria. Esto favorece los procesos educativos relacionados la realidad emocional de los estudiantes. Con todo esto se va ampliando el panorama planteado por la presente investigación pues se clarifica la validez de la metodología y el vacío de conocimiento aquí planteado.

Dentro del mismo orden nacional, la investigación de Salazar (2021). *“Narrativa de profesores de matemáticas sobre su experiencia profesional y de formación: Aproximación a las subjetividades emergentes”*, consideró el giro lingüístico y narrativo para dar cuenta de los procesos de subjetivación, la constitución de subjetividades y la posibilidad de subjuntivizar de los profesores. Para esto tuvo en cuenta la falta de comprensión sobre las maneras como se constituyen las subjetividades de profesores de matemáticas en su experiencia profesional y trayectorias de formación, que conlleva a la ausencia de acciones intencionadas en los currículos de formación inicial y continuada de estos profesores que contribuyen en la constitución de estas subjetividades.

Los objetivos generales fueron, por una parte, interpretar las experiencias profesionales y de formación de profesores de matemáticas que se manifiestan en la pre-configuración, configuración y reconfiguración de sus tramas narrativas; y por otra, develar las subjetividades que emergen del proceso de triple mimesis. La metodología empleada fue el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y la investigación narrativa. El investigador comprende que este tipo de temas no se pueden estudiar como un espectador externo, sino que debe adentrarse en la problemática estudiada para comprender en las tramas narrativas, los procesos de subjetivación de profesores, en este caso, de matemáticas.

Para recoger la información requerida de los informantes clave, se realizó mediante la formulación de autoestudio desde un enfoque biográfico narrativo de corte hermenéutico. Se desarrolló gracias a la creación de un ambiente de aprendizaje en el que nueve profesores de

matemáticas experimentaron la creación e interpretación de tramas narrativas autobiográficas sobre su experiencia profesional y trayectoria de formación en tres fases: pre-configuración, configuración y reconfiguración.

Como resultado del proceso investigativo los participantes identificaron sus capacidades de contar, decir y hacer en todas sus modalidades (saber, deber, querer y poder), reconocieron la transición entre su identificación y su ipseidad (condición del ser) en la comprensión de sí mismo, es decir, entre una postura moralmente neutral y como sujeto responsable. Así mismo, lograron identificar la relevancia de otros en la configuración de su identidad profesional, en especial, el papel de los pares académicos que juegan el rol de expertos adaptativos o rutinarios en sus primeros años de experiencia profesional.

En el proceso fue clave el saber proveniente de la comunidad de profesores a la que pertenecían los informantes. Fueron importantes las prácticas culturales que les permitieron los primeros vínculos con las prácticas matemáticas y, las interacciones con los estudiantes de distintos niveles y contextos. Esta investigación aportó al presente estudio debido a que una vez más se evidencia el trabajo de la narrativa biográfica como método de investigación en educación. Se evidencia también el aporte de la comunidad educativa en el proceso de formación de docentes de los propios docentes. Es decir, en la experiencia de los colegas se puede encontrar una riqueza muy valiosa que tiene sentido explorar, comprender y dar a conocer.

### *Narrativas biográficas.*

Antes de presentar la única tesis doctoral registrada en el ámbito regional, es necesario resaltar que los estudios en esta categoría no han sido suficientemente elaborados en la región, de ahí la escasísima presencia de investigaciones al nivel doctoral que puedan aportarle al presente estudio. No obstante, se encuentra, en el ámbito regional la investigación de Molina (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial. Este estudio se ubica dentro del post acuerdo derivado de la firma de los Acuerdos de Paz en el año 2016.

Dicho acuerdo tuvo una gran importancia en los territorios de Colombia donde se sufrieron más el conflicto armado, en todos los niveles, particularmente en el tema de la educación. La investigación se hizo en el departamento de Arauca, el cual hace parte de la

Orinoquía y uno de esos territorios más afectados. De esta manera, la investigación se planteó el objetivo de analizar los sentidos que maestros rurales otorgan al ideograma Paz Territorial, propuesto en el discurso oficial, para implementar políticas educativas en el sistema educativo rural afectado por el conflicto armado.

Siguiendo el anterior orden, la metodología empleada fue el enfoque cualitativo, siguiendo el paradigma interpretativo en el cual los ideogramas se entienden como aquellas máximas de enunciación que tienen los maestros rurales. De ahí que el ideograma o máxima enunciativa *Paz Territorial* dado desde el discurso oficial, permite ver múltiples interpretaciones por parte de los maestros. La técnica de recolección de datos fue la entrevista narrativa a profesores de colegios rurales del departamento de Arauca.

Como resultado del proceso investigativo se descubre que los maestros de estos territorios manifiestan haber recibido humillación y menosprecio por parte de los grupos armados legales e ilegales, así como de padres de familia. Así mismo, manifiestan que la sociedad en general los menosprecia y les tacha de perezosos que tienen baja formación académica. Manifiestan que se sienten abandonados por el centro de poder, situación que comparten con el pueblo empobrecido que atienden. Esta investigación aporta al presente estudio debido a que comparten la temática de la educación en territorios que han sido marcados por la violencia, así como gran parte de la metodología.

### **Territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.**

Desde los estudios nacionales sobre los territorios marcados por la violencia y los procesos de post acuerdo en Colombia se reconoce la investigación de tesis doctoral de Trujillo (2020). Denominada: “*El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto*”, en esta se trata el tema de la relación existente entre los sujetos campesinos y su rol político, mediado por la acción docente, de cara a la participación activa, y al desarrollo de la justicia y la equidad social. El objetivo general fue: Comprender el rol que cumplen los docentes como sujetos políticos en la educación rural en escenarios de paz y post acuerdo en Colombia. La metodología se correspondió al enfoque cualitativo en tres fases una descriptiva, otras interpretativa y la última de construcción de sentido.

Los resultados arrojaron la conciencia que tiene el docente como sujeto político, capaz de hacer apreciaciones en el entorno educativo sobre la situación social y cultural del país, especialmente sobre la situación de la ruralidad colombiana, y, por ende, la capacidad de llevar a los estudiantes a la reflexión sobre los problemas de raíz que aquejan a sus comunidades. Incluso se da una relación pedagógica y humanista entre el docente y los estudiantes que han sido víctimas de la violencia, y quienes a partir de la orientación del docente hacen nuevas lecturas e interpretaciones de la realidad, a fin de construir el tejido social y la paz sostenible, en contextos empobrecidos y marginados.

Esta investigación sirvió a los fines del presente estudio en cuanto que permitió observar la realidad de los docentes y los estudiantes como sujetos políticos rurales en uno de los contextos propios donde se dio la violencia, y, en los que ahora se intenta implementar, tras los acuerdos de paz una realidad de post acuerdo, en el que la escuela, como depositaria de la memoria, la reflexión y el sentido profundo sea capaz de transformar la corriente interminable de agresión y marginación de los pueblos y gentes.

En un segundo momento de esta revisión de antecedentes nacionales, se encuentra la investigación de Trujillo y Monsalve (2021). *“Retos de la educación para fortalecer la pedagogía de la paz en territorios rurales marcados por la violencia”*. La investigación se desarrolló en el marco del posconflicto en la población del corregimiento de Juan Frío, Municipio de Villa del Rosario, Colombia, teniendo como objetivo identificar las causas que generó el conflicto armado y la vulneración de sus derechos en la población, además de determinar los actores armados y los tipos de violencia generados, a fin de realizar una caracterización socio-económica. La metodología usada fue de enfoque cuali-cuantitativa con un diseño exploratorio-descriptivo.

Los resultados del estudio arrojaron que la reconstrucción del tejido social en escenarios marcados por la violencia y que se encuentran en etapas de post acuerdo requiere que todos los sectores de la sociedad hagan sus aportes, muy especialmente el sector educativo, pues está en este conservar la memoria histórica, promover la reconciliación, los Derechos Humanos, las prácticas de resolución de conflictos de manera no violenta y promover la integración social a través de una pedagogía para la paz, lo que la hace todo un trabajo de educación liberadora.

El estudio aportó a la presente investigación una propuesta de abordaje pedagógico en escenarios marcados por la violencia que se encuentran en etapas de reconstrucción de su tejido social, y, por ende, en desarrollo de alternativas pedagógicas que promuevan los DDHH, la convivencia pacífica, la reinserción a la vida social por parte de actores armados, la reparación y restitución a las víctimas, y el trabajo necesario del docente que asume estas tareas dentro de su labor pedagógica.

Continuando con esta revisión, se encuentra el estudio hecho por Caicedo (2016). *“Inclusión educativa para la población desplazada por la violencia en la ciudad de Ipiales: Programa aceleración del aprendizaje”*. Este estudio abordó el tema de la violencia en Ipiales Colombia, específicamente en el fenómeno sufrido por campesinos a quienes la violencia desplazó de sus tierras y los obligó a residir en ciudades grandes e intermedias como la de Ipiales, generando un proceso de inclusión educativa de esta población vulnerada. El objetivo de la investigación fue, analizar el proceso de inclusión educativa desarrollado con la población en situación de desplazamiento forzado en la ciudad de Ipiales.

La metodología usada se correspondió a los estudios cualitativos de diseño hermenéutico; los resultados dejaron ver la relación existente entre la educación inclusiva que se hace a los estudiantes en condición de desplazamiento forzado por la violencia, en la que se resalta la confianza perdida, el vínculo afectivo que se genera, el trabajo en grupo y la socialización como estrategias de los docentes para incluir a los estudiantes en un contexto del que se sienten ajenos, los casos de revictimización, rendimiento escolar, adaptación, respeto y reivindicación de los derechos vulnerados.

El aporte del estudio sitúa al presente trabajo en líneas de orientación a las políticas educativas, en las que se piense en las poblaciones vulneradas y en su capacidad de desarrollar aprendizajes desde su condición de destierro y sufrimiento, donde la escuela se vuelva un escenario de reivindicación de derechos vulnerados, y de composición social, que no solo trasmite conocimientos, sino ante todo sentido del ser social justo y solidario.

### ***Territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.***

Continuando con esta revisión de los antecedentes, desde el ámbito regional sobre el tema de escenarios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia se referencia la investigación realizada en Paz de Ariporo – Casanare por Tuay (2019). Denominada: “*La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/postacuerdo en Colombia (2015-2018). Casos de tres instituciones educativas de Paz de Ariporo – Casanare*”. En esta, se tuvo como objetivo comprender la escuela como escenario de formación ciudadana para la paz en Paz de Ariporo-Casanare en los escenarios de conflicto-post acuerdo de Colombia actualmente, con el fin de fundamentar lineamientos de prevención de la violencia social y política en la misma.

La metodología usada se correspondió con los estudios cualitativos, desde la hermenéutica crítica basada en narrativas que retoman la memoria de lo ocurrido en los escenarios escolares. En ella trata temas de la violencia en la escuela, el postacuerdo en Colombia, la relación entre conflicto armado y educación. Los resultados permitieron observar que la escuela rural ha contado con un abandono por parte del estado, mientras que ha sido un lugar de abusos y violencia sistemática, ha sido un lugar invisible, sin memoria, a quienes se les ha usado para fines políticos, económicos y sociales, los problemas de desplazamiento, desigualdades. Falta de oportunidades, pobreza, reclutamiento forzado, han hecho de la escuela no sólo un proceso de socialización y convivencia.

Sino también de reflexión y compromiso con los campesinos y sus hijos. Por lo tanto, la educación no debe ser un medio de transmitir la violencia, auspiciarla o propagarla, sino de proponer alternativas de paz y formación en derechos humanos. Para los fines del presente estudio, esta investigación ofrece una radiografía de lo vivido en el campo colombiano, y como a partir de las narrativas de quienes han sufrido y sobrevivido a la violencia tienen una voz importante para aportar a la verdad, la conciliación, reparación y no repetición, para ello, es fundamental aprender a comunicar, escuchar las voces de marginados, de los que no tienen voz.

De otro lado, pese a que han sido escasas las investigaciones en el ámbito regional, se referencian investigaciones de índole nacional, dejando ver aportes pertinentes a esta investigación, tal es el caso de Aponte (2022) con su estudio “*Educación para la paz en el*

*contexto del conflicto armado colombiano: concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá*". La investigación aborda la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz en la manera como los docentes determinan dichas prácticas. El objetivo principal fue analizar los enfoques metodológicos y las estrategias utilizadas por los docentes de ciencias sociales de dos localidades de Bogotá para la enseñanza del conflicto armado en Colombia como estrategia educativa para la paz.

La metodología correspondió a los estudios cualitativos dentro del paradigma interpretativo y con un método de teoría fundamentada. Los resultados arrojaron que los docentes a la hora de enseñar el conflicto armado se centran en narrar historias, alejados muchas veces de la realidad que viven sus estudiantes y las víctimas. De ahí que se valore en el presente estudio, las narrativas de los docentes, no como relatores de historias ajenas y lejanas, sino como experiencias vivenciales que dejan huella en los estudiantes, abriendo campos de comprensión histórica, social y cultural, que distan del cumplimiento de una norma educativa, para hacerse sentido profundo de ser sociedad en procesos de reconciliación, reparación y no repetición.

En esta misma línea se encontró la tesis doctoral de Ramos (2017). Titulada: *"Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar"*. La cual abordó la incorporación en el currículo escolar del conflicto armado en Colombia. Los objetivos se establecieron en la posibilidad de caracterizar las prácticas de enseñanza del conflicto armado en docentes de ciencias sociales, junto a analizar las producciones narrativas de los estudiantes contrastado sus representaciones sociales con la construcción de conocimiento histórico teniendo en cuenta el componente emotivo. La metodología usada fue de carácter cualitativo, en el diseño de teoría fundamentada, bajo la modalidad de análisis narrativo.

Los resultados permiten observar la relación existente entre las narrativas, la realidad y la ficción que se teje alrededor del fenómeno en estudio, ofreciendo insumos para el aprendizaje al igual que dificultades para una enseñanza correcta del mismo, dado que los contenidos mediáticos frente al conocimiento escolar generaran una polarización de posturas y pareceres, más que una comprensión integral del conflicto, pues los argumentos son los que sostienen los partidos políticos, y no las realidades históricas ocurridas.

Dicho estudio aporta al presente trabajo contenidos y metodologías propicias de las narrativas de violencia en escenarios marcados por la violencia y que desde la educación hacen intentos por generar enseñanza de la historia reciente y del sentido de avanzar a una paz duradera, en la que realmente se haga memoria histórica de lo ocurrido, se enseñe para la vida y se construyan sociedades más justas y equitativas, que saben analizar e interpretar discursos y narrativas en torno al objeto de estudio.

Por último, se toma en cuenta la investigación de Molano (2019). Denominado: *“Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros y escuelas normales superiores”*. En el que se trató la narrativa como objeto y metodología para abordar las prácticas pedagógicas entorno al conflicto armado en Colombia. El estudio se propuso, interpretar los sentidos de las prácticas pedagógicas narradas por maestros de escuelas normales superiores situados en contextos educativos impactados por el conflicto armado interno colombiano.

La metodología usada fue de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, bajo las orientaciones de las investigaciones narrativas, pues busca comprender los significados de las experiencias vividas. Los resultados obtenidos dejaron ver la necesidad del reconocimiento de las prácticas narrativas que se dan en los procesos educativos, mostrando fragmentos de la historia y del devenir de los pueblos, que deben asumir el aprendizaje como ruptura contra lo que se ha venido viviendo por décadas, por lo tanto, de un tiempo transicional en el que la experiencia del docente y la expectativa juegan un papel definitivo en la educación, y cuya actividad del maestro es fundamental en la construcción de significados que superan las vivencias de violencia y horror.

Dicho estudio aporta a la presente investigación las conceptualizaciones de práctica pedagógica mediada por narrativas del conflicto en Colombia, que pasan de ser simples narraciones, o datos históricos a convertirse en fuentes de significado de lo que es realmente cada persona y el pueblo colombiano como tal, de ahí que, las enseñanzas en diversos niveles, se pueda dar desde la narrativa que impacta el ser de los sujetos, haciéndolos responsables de su devenir histórico y colectivo.

## Antecedentes internacionales

### *Educación liberadora.*

En primer momento se encuentra, en el ámbito internacional la investigación de Leivas (2022). Titulada: “*Capacidades para la liberación epistémica en los procesos de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras*”. La cual ofrece cuatro capacidades para la liberación epistémica, siendo estas: capacidad de ser reconocida como sujeta productora de conocimiento válido, capacidad de hacer desde la apertura comunicativa, capacidad de aprender del saber colectivo para el bien común y capacidad de transformar desde la acción colectiva. Su objetivo general fue, analizar cuatro procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad facilitados a partir de metodologías participativas y sus contribuciones a la liberación epistémica de las personas que participan.

Para ello la metodología empleada se diseñó desde el enfoque cualitativo, a través de la observación participante, entrevistas, talleres participativos y análisis de discursos que permitieron una mirada crítica desde lo propuesto por Fricker y Freire. Los resultados giraron en torno a exponer cómo las opresiones ontológicas, epistémicas, expresivas e interpretativas limitan la capacidad de ser, hacer y aprender de los sujetos, llevándolos a la marginación hermenéutica y a la exclusión de procesos de producción de conocimiento.

De ahí que se debieran abrir espacios de participación de producción del conocimiento desde la interacción educativa, de tal manera que no se redujera a ser repetidora de lo ya estudiado, sino generadora de cambio social. Y, donde los territorios de desigualdades, se convirtieran en territorios de oportunidades de transformación, que dejaran desarrollar el ser, el hacer, el aprender – saber, el poder transformar de los sujetos, especialmente las mujeres. Para ello sería indispensable aplicar los principios de rehumanización, intercomunicación, concientización y liberación.

Esta investigación aporta al presente estudio cuatro ejes referenciales que debe atender la educación liberadora, pues expone las opresiones en los ámbitos: ontológico, epistémico, comunicativo y transformador de los sujetos estudiantes que deben superarse a través de los principios liberadores de: rehumanización, intercomunicación, concientización y transformación de la realidad social.

En un segundo momento se referencia el estudio investigativo realizado por Bellocchio (2012). Denominado, *“La pedagogía como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel”*. En la que se problematiza la pedagogía como pieza determinante en la formación de la conciencia crítica individual y social con sus consecuentes efectos emancipatorios. Los objetivos principales de la investigación fueron: promover la instalación de la pedagógica en el discurso filosófico, destacando su importancia como praxis de liberación y valorar el papel de la racionalidad pedagógica para activar cualquier forma de liberación que permita responder tanto a la “paz” de dominación como a la guerra, con argumentación y diálogo.

La metodología se corresponde a un estudio de enfoque cualitativo, partiendo de la revisión conceptual ofrecida por el filósofo Enrique Dussel, dentro de un diseño hermenéutico, basado en el análisis y la comprensión de los textos referentes a pedagógica, ética e historia ofrecidos por el autor. Los resultados de esta investigación ofrecieron la posibilidad de pensar en la necesidad de emanciparse de la filosofía hegemónica europea, para apropiarse de las maneras propias de pensar en Latinoamérica, lo cual implica deseducarse y reeducarse en el sentido de la pedagógica de Dussel.

A su vez, la consecuencia de dicha emancipación trae consigo la responsabilidad ética de asumir una racionalidad que sea capaz de transformar los problemas de contexto reales de Latinoamérica, y en la que se aplique que, lo contrario a la guerra no es la paz, sino la argumentación. Ahora bien, desde esta propuesta, para argumentar es necesario pensar desde la filosofía de la liberación que se hace real en la pedagógica, cuyo inicio posibilita la praxis moral. Este estudio ofreció una visión amplia de la labor liberadora de la pedagogía.

Pues en esta acción práctica de los escenarios educativos, donde se aprende a darle sentido autóctono a la historia y realidad en contexto, como parte de la cotidianidad de los sujetos sociales quienes cuentan con sus propias vivencias, experiencias y configuraciones socioculturales. Donde se interpela al otro desde el diálogo argumentado, en el que se permite la teorización y la acción social, teniendo en cuenta que no puede haber ni crítica, ni ética, ni racionalidad sin un proceso intencionado de pedagogía que asegure su inteligibilidad y sentido.

Un tercer artículo que se reviste de relevancia en cuanto que fue presentado en la Preconferencia Anual de la Comisión para la Educación Internacional de Adultos (CIAE) de la

Asociación Estadounidense para la Educación Continua y de Adultos es el realizado por: April, y Mejai (2018). Titulado: *“Liberating education and the challenges of globalization and technology”*. En el cual se aborda la educación de adultos mediada por la globalización y la tecnología como una oportunidad para que ellos disfruten de una buena vida, en la plenitud de su humanidad y del disfrute del bien común.

Para ello retoma la teoría de Freire en la que la educación se hace un acto liberador, crítico y de empoderamiento de cara a la transformación individual y social sobre las bases de la justicia. Los aportes de este documento sugieren que la educación para los adultos ofrece oportunidades de cambio, no sólo en la comprensión de la realidad, sino sobre todo en la posibilidad de expresarse como sujetos socio-económicos, capaces de acceder al bien común por la inclusión en el trabajo, la participación política.

De igual forma, el acceso a la justicia social, la cual en los tiempos modernos se media por la globalización económica y tecnológica de la cual no pueden ser excluidos, y aunque traen cierto progreso económico, también genera situaciones sociales de exclusión y nuevos analfabetismos. Así mismo, la educación liberadora se propone como un proceso dialógico y democrático capaz de crear conocimiento y resolver los desafíos que provoca el ascenso de la globalización y la tecnología.

### ***Narrativas biográficas.***

En el ámbito internacional se puede apreciar la investigación realizada por Ayllón (2017), *“Construyendo nuevos tejidos sociales a partir de las memorias”*. Allí se aborda el conflicto armado vivido en Perú durante los años 80 y 90, el cual representa uno de los momentos más duros de ese país durante su historia y que significó para muchos peruanos una ruptura a nivel existencial. Por medio de las narraciones, la investigación logra descubrir tanto el sentir personal de los protagonistas como reconocer los procesos sociales en los cuales la memoria cumplía un rol importante, lo cual es básico en las investigaciones de tipo biográfico narrativo (p. 142).

Según el autor, el recuerdo contribuye para que los acontecimientos violentos no se repitan. La investigación aborda dichos acontecimientos con un enfoque de pedagógico de la memoria. Desde allí favorece el espacio para que las víctimas se manifiesten y hace visible la necesidad de reconstruir el tejido social. El objetivo de la investigación fue descubrir las

demandas de las víctimas del conflicto armado interno para el establecimiento de un nuevo tejido social. El método usado fue el de teoría Fundamentada y el enfoque biográfico, pues ambos confluyen y se relacionan en el proceso de análisis.

Se trabajó con grupos de personas vinculadas con la defensa de los Derechos Humanos y la reconstrucción de la memoria, así como con víctimas de la violencia. Se realizaron entrevistas abiertas y profundas. En los diversos encuentros se logró definir una pregunta central: ¿Qué demandas manifiestan las víctimas para el establecimiento de un nuevo tejido social? Se trata por lo tanto de una investigación de tipo cualitativo, desde un enfoque que ayudara a profundizar el tema de la memoria.

No se trató tanto de biografías de los protagonistas sino de, descubrir a partir del enfoque, las herramientas para una mejor comprensión de los conceptos y la percepción de los implicados sobre la temática de la memoria. El enfoque fue una necesidad del proceso investigativo. Esta tesis evidencia al presente estudio que el empleo del método biográfico narrativo y su rigor científico es una muy buena herramienta para desarrollar procesos de tesis doctorales en campo de las ciencias sociales.

En segundo momento se encuentra, en el ámbito internacional la investigación de Fernández (2018) Titulada: *“Narrativas traumáticas en mujeres víctimas de violencia en pareja”*. La cual toma las narrativas autobiográficas como un instrumento para favorecer el denominado Sistema de Codificación y Evaluación para Narrativas del Trauma (CASNOT). Dicho sistema fue especialmente diseñado para valorar diversos procesos psicológicos implicados en la elaboración y afrontamiento de las memorias traumáticas, y fue la principal herramienta de evaluación del proyecto de investigación en el cual se inscribió esta tesis.

El objetivo general de este estudio fue presentar un nuevo sistema de codificación basado en la evaluación por parte de jueces externos para la identificación de aspectos estructurales y de contenido de narrativas autobiográficas, especialmente dirigido al análisis de narrativas traumáticas. La metodología se diseñó desde el enfoque *de los mecanismos especiales*, derivado de las teorías clínicas, frente al *enfoque de los mecanismos básicos*, derivado de las teorías de memoria general. Para esto se solicitaron narraciones por medio de cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas.

Los resultados mostraron que, en conjunto, las narrativas traumáticas tendieron a ser ricas en detalles, estuvieron orientadas espacialmente e incluyeron un tono emocional más negativo, aunque fueron las narrativas positivas las que contuvieron un mayor porcentaje de palabras relativas a procesos afectivos. El análisis de las narrativas de acontecimientos traumáticos pone de manifiesto que las memorias voluntarias del trauma a menudo están elaboradas y altamente accesibles.

El afecto ligado al acontecimiento predice la adaptación de las víctimas, de manera que son las que lo recuerdan con mayor intensidad emocional las que tienden a mostrar peor evolución. Esta investigación aporta al presente estudio pues muestra el gran campo que se abre con el empleo de las narrativas autobiográficas para diversos estudios; este caso los estudios de tipo psicológico después de vivencias traumáticas. Vivencias que como se ha dicho, han vivido los protagonistas de la presente investigación.

En tercer momento se encuentra, en el ámbito internacional la investigación de Gorroño (2021). *“Mindfulness e identidad docente. Una aproximación a la formación docente desde la ética del cuidado”*, la cual ofrece un panorama muy propio para descubrir la realidad del docente desde la problemática vivida por ellos, así como desde las oportunidades y soluciones que generan en medio de las mismas dificultades. Su objetivo general fue, aportar una reflexión y comprensión sobre la incidencia que puede tener sentarse a practicar meditación mindfulness en la construcción de la identidad docente; una construcción que se va generando en el diálogo entre lo individual y social, que es dinámica, evoluciona y se transforma.

Para ello se diseñó una metodología de investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativa. Fueron fundamentales autores tales como Paul Ricoeur (1991,1996) el cual entiende la identidad como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa, como (Bolívar, 2005, p.72) para quien la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica en una concepción narrativa de la identidad. Así mismo, el aporte de Rivas (2010, p.18) “el punto de vista narrativo es un modo de participación en la historia colectiva del conocimiento.”

Para recolectar la información se empleó la observación participante teniendo en cuenta a Connelly y Clandinin (1995, p.23), notas de cuaderno, entrevistas semiestructuradas (Bolívar y

Porta, 2010), dando la posibilidad de que los entrevistados reconstruyeran, relataran y actuaran en su historia (Kaliniuk y Lasgoity, 2018, p.759). así mismo, se empleó el e-portafolio de las profesoras que participaron en el curso Mindfulness para docentes, desarrollando la atención y la calma en el aula.

En cuanto al análisis de los datos se tuvo en cuenta a Bolívar (2002, p.14) para quien la tarea consiste en «descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio». Los resultados giraron en torno a evidenciar la necesidad de revalorizar la labor docente y favorecer el autocuidado de las docentes. Así mismo, demuestra la importancia de aprender hábitos de autocuidado por parte de los maestros para proteger su salud y su bienestar. De establecer el cuidado como una forma de relación ética entre los seres. Para la investigación es claro que hablar de ética del cuidado no debe ser tanto un discurso sino una práctica.

De tal manera que, para que exista cuidado ha de haber atención. Sin atención no hay cuidado, ni hay amor. He ahí el vínculo directo entre las prácticas de la atención plena, mindfulness, y una praxis del cuidado. Esta investigación aporta al presente estudio en tanto que demuestra cómo desde las narrativas biográficas se avanza en el camino del conocimiento y se pueden dar grandes aportes para la educación, específicamente en el campo del cuidado de los docentes que son parte fundamental del hecho educativo. Así mismo, evidencia que la experiencia de los maestros tiene mucha riqueza por rescatar, tanto en el campo de la práctica pedagógica como en la vida cotidiana de los profesionales de la educación.

En el cuarto momento se encuentra, en el ámbito internacional la investigación de Pittau (2022). Titulada: *“La identidad cultural como patrimonio vivo en los inmigrantes polacos, ucranianos, rusos-bielorrusos y alemanes de misiones, Argentina”*. La cual presenta diversas situaciones culturales propias de los inmigrantes y sus descendientes relacionadas con aquello que los actores identifican con valor de identidad, aquello que constituye el patrimonio inmaterial de cada grupo de inmigrantes ucranianos, polacos, rusos-bielorrusos y alemanes asentados desde finales del 1800 en la provincia de Misiones, Argentina.

En líneas generales este estudio busca comprender los mecanismos a través de los cuales un grupo social aislado de su comunidad de origen, logra mantener su identidad de generación en generación, preservando su cultura, costumbres y tradiciones propias de la etnia. La metodología empleada se diseñó desde el enfoque cualitativo, a través las historias de vida tanto de fuentes escritas como orales a través de diversas herramientas metodológicas. Para ello, se implementa el análisis (PESTEL y Narayanan, 1986), que permite organizar y comprender la información de variados aspectos en este amplio contexto, dentro del recorte espacio-temporal elegido.

Se realizaron 58 entrevistas de personas pertenecientes a las distintas etnias, las cuales se valoraron como representativos de las mencionadas. Para ello, el estado de la cuestión, es tomado desde dos vertientes: la histórica y la antropológica, ambas necesarias e indispensables al momento de dar sustento a un trabajo de estas características, que abreva tanto de las fuentes históricas, a fin de comprender los constructos políticos, sociales y económicos del periodo tratado aquí, como de las antropológicas, que dan respuestas a las conductas humanas y los modos de ser, que van conformando los diversos constructos culturales.

Según los resultados, a partir de los documentos históricos y de las narrativas de historias de vida, se identificaron las estrategias de adaptación, permanencia, y construcción de identidad ante un otro diferente de sí, que consistieron en permanecer en comunidades relativamente cerradas, adaptándose primero a modelos propios consonantes con sus orígenes, y a la vez afianzándose con incorporaciones socio-culturales propias del nuevo lugar, adaptaciones progresivas que les permitieron adherirse a prácticas locales, las que a su vez enriquecieron con sus saberes vernáculos, como proceso de reciprocidad espontáneo.

Del análisis general de cómo utilizaron estas estrategias, es posible afirmar que surgieron del hacer cotidiano, de la praxis intuitiva y de la adaptación progresiva. Esta investigación aporta al presente estudio la manera como desde las narrativas se posibilita descubrir la identidad cultural de un grupo poblacional, en este caso de inmigrantes europeos en Argentina.

En el quinto momento se encuentra, en el ámbito internacional la investigación de Fernández (2020). Titulada: *“Hacia un liderazgo compartido en el primer ciclo de educación infantil. Una investigación biográfica-narrativa con los equipos directivos.”* Dicha investigación trabaja con los equipos directivos de los primeros ciclos de educación infantil. Un objeto de

estudio que, en una primera aproximación indaga en la relación existente entre la participación y movilización social en la ciudadanía para descender hasta los órganos de gestión de los centros en torno a un liderazgo compartido.

La investigación entiende la escuela como un espacio democrático e innovador de aprendizaje e intercambio, donde todos participen desde el lugar que decidan, generando un movimiento capaz de construir culturas y redes de comunicación.

Su objetivo general fue, identificar las necesidades que permitan alcanzar una cultura escolar comunitaria, democrática y participativa basada en el liderazgo compartido en los centros de primer ciclo de educación infantil. La metodología se diseñó desde un enfoque empírico de investigación. Se enmarca en un método cualitativo, utilizando la investigación biográfico-narrativa como estrategia reflexiva y formativa que empodera al profesional de la educación infantil, otorgando visibilidad y valor a su experiencia personal y profesional dentro de una escuela o centro de educación infantil.

Contemplando el proceso de investigación como constructo compartido, como práctica social transformadora de la realidad y como expresión cultural de varios colectivos. Investigación biográfico narrativa de enfoque cualitativa soportada en Connelly y Clandinin (1995), Bolívar y Segovia (2006), Bolívar (2002). Trabajos etnográficos como los de Oscar Lewis (1961) y Jorge Aceves (1993). Según Connelly y Clandinin (1995)

Han llegado a ver al maestro en términos de conocimientos de historia, de vida narrada, como compositores de su historia de vida. (...) manifiestan su vida particular y su historia social, reflejando los ambientes y los diferentes contextos en los que se desarrollan profesionalmente y particularmente. (Fernández, 2020. p. 189).

Los resultados giraron en torno a evidenciar algunas necesidades de los docentes, a saber: Necesidad de reconocimiento por parte de la administración. Necesidad de fomentar un liderazgo compartido en los centros de educación infantil. Necesidad de revisar el acceso y el seguimiento del personal docente. Necesidad de una reconversión profesional. Necesidad de crear proyectos educativos compartidos. Necesidad de romper los muros de las aulas. Necesidad del cuidado del profesional. De ahí que, para el investigador, si no se cuida a los docentes, se pone en riesgo el cuidado y la protección de los derechos de la infancia. Si se quiere mejorar la enseñanza, es importante revisar las culturas y comunidades de las que forma parte.

Promoviendo la creación de una cultura colaborativa es posible crear un Centro de Cultura por y para la Infancia. Esta investigación aporta al presente estudio un ejemplo de trabajo a partir del análisis descriptivo-narrativo de la realidad en la educación. Los resultados obtenidos permiten abrir nuevas vías de investigación desde diferentes campos de estudio como la antropología, sociología, psicología, pedagogía, etc. Así mismo, ofrece datos que marcan nuevos caminos a recorrer. Cada dificultad que se presenta es un reto que plantea nuevas posibilidades y se convierte en prospectiva.

### ***Territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia***

En relación a esta categoría inicial se encontró como antecedente importante el estudio realizado por Maldonado (2021), cuya investigación se denomina: *“Análisis del punto 2. Participación política: apertura democrática para construir la paz, del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), en Colombia, desde las tesis filosóficas y pedagógicas liberacionistas latinoamericanas”*. Dicha investigación doctoral centra su estudio en el punto 2, de los acuerdos pactados entre el gobierno colombiano y las FARC, en el marco de la terminación del conflicto armado, cuyo tema principal es la participación política: apertura democrática para construir la paz.

El objetivo principal del estudio fue analizar el punto 2. Participación política: apertura democrática para construir la paz del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz duradera (2016), suscrito entre el Estado colombiano y las FARC-EP, desde la perspectiva pedagógica y filosófica liberacionista latinoamericana, determinando los aspectos de avance o retroceso en el proceso de liberación desde estas concepciones en lo relacionado a la participación democrática. La metodología usada se correspondió con los estudios crítico-hermenéuticos partiendo de la contextualización histórica de la violencia política que ha vivido el país.

Tomando en cuenta, los referentes teóricos de Paulo Freire y Enrique Dussel en lo relacionado a la pedagogía de la liberación y a la comprensión de la dignidad humana, desde las epistemologías del sur, no siempre coincidentes con el cientificismo occidental. Por su parte, los resultados obtenidos indican que el socialismo del siglo XX, junto al neoliberalismo de las décadas de los ochenta y noventa en Latinoamérica han sido un fracaso, y que es necesario re-

comprender la democracia en Colombia, de tal manera que se dé desarrollo a las decisiones de la ciudadanía en el sector público, y que estas no queden privatizadas en monopolios políticos para la sociedad. Para ello se debe hacer crítica de la democracia parlamentaria exclusivista de sectores amplios de la sociedad, y se debe tomar conciencia y acción de participar en lo político desde la sociedad misma transformando las instituciones.

Donde, se reducen la auténtica participación de la sociedad. Es así que este estudio ofrece un aporte relevante a la presente investigación en cuanto que da una radiografía del problema político en Colombia que generó y genera violencia entre sectores sesgados y aferrados al poder, que distan de la humanización y dignificación de los pueblos, por confrontaciones de toma del poder a través de las armas o la exclusión y sumisión de muchos. De hecho, los territorios marcados por la violencia en Colombia tienen una raíz política que se prolonga por las generaciones de posiciones encontradas y contradictorias de cómo establecer la democracia que no esté afincada a los intereses económicos neoliberales, ni al socialismo totalitario, pues ambos deslegitiman y enajenan al pueblo de su poder político real.

En este mismo ámbito de las investigaciones internacionales, se encuentra el estudio realizado por: Mesa (2021). Denominada: *“Aportes étnico-culturales y educativos de docentes de la universidad de Nariño para construir la Paz en el postconflicto”*. En ella se tuvo como objetivo analizar las cosmovisiones étnico-culturales, las prácticas educativas y las ideas de paz de los docentes de la universidad de Nariño, mediante la observación, la entrevista y el análisis documental para construir la paz regional en el post conflicto. La metodología usada estuvo acorde a los lineamientos de una investigación cualitativa y etnográfica educativa.

Los resultados llevaron a elaborar tres propuestas de cara al objeto de estudio, primero la humanología, entendida como una transdisciplina en construcción que estudia al ser humano en contexto; segundo, la cultura de paz en instituciones educativas, fundada en cosmovisiones ancestrales locales; y tercero, la formación de educadores constructores de paz, apoyada por la pedagogía social, la crítica liberadora y transformadora.

Dichos resultados se revisten de importancia para esta investigación, ya que ofrecen una visión del quehacer docente en territorios marcados por la violencia, partiendo de las cosmovisiones locales y de la comprensión de lo histórico y político desde las formas de pensar

ancestrales y autóctonas como la pacha mama, la minga colectiva, la religiosidad popular, el humor pastuso y el carnaval de negros y blancos, los cuales son formas de expresión del acontecer político y violento en las regiones.

Un tercer estudio de índole internacional es ofrecido por Galindo (2023). Titulado: *“Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia”*, en la que trata el tema sobre el reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para construir cultura de paz en la realidad social colombiana. El objetivo general de la investigación doctoral fue identificar y analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco y las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de la periferia de Bogotá.

Así, como sus significados e implicaciones, a partir de una educación humanista desde el enfoque de las capacidades como un aporte a la cultura para la paz imperfecta en Colombia”. El enfoque metodológico fue de índole cualitativo, desde las perspectivas deconstructiva-reconstructiva, ayudado de la exploración bibliográfica sobre los documentos e investigaciones de los últimos diez años, además usó las producciones narrativas, para elaborar veinte relatos de docentes que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá, y así explorar y analizar sus experiencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista. Esta investigación ofrece referentes metodológicos y de contenido de cómo abordar las narrativas de docentes en contextos de violencia en Colombia.

Se trata de aquellos profesionales de la educación, que ahora trabajan por la construcción de la paz a partir del post acuerdo, teniendo en cuenta su realidad personal, social, cultural y laboral, las cuales intervienen en la práctica y empoderamiento del desarrollo pedagógico. Así mismo, para los fines del presente estudio, se reconoce que las conclusiones de la investigación y el desarrollo de la misma plantean un reto importante para la labor docente, en cuanto que recae una responsabilidad seria en la educación formal escolar, para que las nuevas generaciones conserven la memoria, a la vez, que se empoderan de estrategias pacifistas que impiden repetir la historia de violencia en Colombia, y, por el contrario, ganar en humanismo suficiente para vivir en paz.

## Bases teóricas

### Cuadro 2.

#### Autores representativos de la fundamentación teórica

CATEGORÍA	AUTOR
Educación liberadora	Freire (2002)
	Dussel (1992)
Narrativas biográficas	Landín M. Y Sánchez T. (2019)
	Bolívar, A. Y Porta, L. (2010)
	Ricoeur P. (2002, 2004 y 2006).
Territorios marcados por la violencia	Comisión de la verdad (2022)
	JEP y Educapaz (2023)
	Guzmán (2019)

*Nota:* Elaborado por Díaz (2024).

### *Teorías sobre educación liberadora*

Esta categoría inicial se fundamenta en el concepto de educación liberadora, entendido en una primera instancia desde la perspectiva de Freire (2002), para quien todo acto de educación debe expresarse como una posibilidad de liberar al sujeto de yugos, creencias y prácticas sociales que no lo dejan expresar y desarrollar todo su potencial humano, además de ser la educación en sí misma una práctica de la libertad; de hecho, dicho proceso de liberación, que implica la educación, pasa por los siguientes momentos: Primero el desarrollo de la conciencia crítica, sin miedo a que esta sea sinónimo de anarquía, y sin ser concebida como el peligro de la concientización (Freire, 2002, p. 27).

Donde, las clases, especialmente obreras, se liberan de la ignorancia social y política que deben padecer, esto bajo el dominio de los ilustrados o entendidos en el tema, que en sus discursos, frecuentemente no entendibles por los iletrados, destinan a los pueblos a voluntades ajenas a dicha población ignorante, y muchas veces, en contra de las mismas gentes. De ahí que, la educación liberadora se haga posibilidad en la que los sujetos tomen conciencia y comprendan su ser en el mundo social, haciéndoles dueños de sus propios destinos y participes de las decisiones que naturalmente les afecta.

Segundo, la preocupación genuina por saber de sí mismo, reconocer su deshumanización y la viabilidad de humanizarse (Ibíd. p. 37) esto, dentro de un marco histórico y contextual del que no puede ser ajeno, pese a que la injusticia, la explotación, la opresión y la violencia de los

opresores lo impidan de manera estructural, sobre todo en las prácticas sociales y decisiones políticas que se respaldan y legitiman desde la educación gregaria y bancaria que se imparte, y en la que se consideran normales las desigualdades existentes entre humanos, donde unos son más y otros son menos (los oprimidos). Su minusvalía proviene de su condición económica, social, política, jurídica y educativa, entre otras tantas que clasifican a los sujetos entre superiores e inferiores, siendo los dominadores los gestores de dicha segregación.

Tercero, la necesidad imperante de la emancipación, la cual comienza con la pedagogía del oprimido, entendida como “aquella que debe ser elaborada con él y no para él” (Freire, 2002. p. 40) pues, es el propio sujeto en condición de opresión quien debe tomar conciencia de lo que es y sus posibilidades, de la crítica a aquello que lo oprime y de la decisión de salir de esa condición, con la fuerza que le otorga la educación, más que la violencia, para hacerse dueño de su destino, sus decisiones, sin convertirse en otro opresor, sino en un continuo liberador de sí mismo y de los demás.

Cuarto, realizar una transformación real que parte de sus acciones concretas en el mundo, donde ya no existe opresor y oprimido, sino seres humanos que interactúan entre sí para la construcción de una nueva realidad sin injusticias, violencia ni deshumanización. Esto implica una reconstrucción de la intersubjetividad que aparece como pedagogía del hombre, con una auténtica generosidad humanista (Freire, 2002. p. 52) cuyo eje central no es el placer del dominio que se hace hacia la otra persona, o de la tenencia de recursos acumulados, sino la relación vital de humanidad entre congéneres a partir del respeto a la libertad de todos y cada uno.

Los resultados de esta educación liberadora se observan en el cambio de perspectiva que se tiene del otro, del mundo, del conocimiento y la validación que se da de los saberes de los oprimidos, quienes asumen ser sujetos con capacidad de decidir política, social y culturalmente sus trayectorias existenciales, con lo cual la educación ya no es gregaria, ni mucho menos de domesticación, sino que es liberadora y promotora de nuevas prácticas humanizadas en el devenir histórico del pueblo, “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina” (Freire, 2002, p. 70).

Consecuentemente, la educación debe ser la primera acción crítica de las relaciones humanas y sociales, donde se superan las narrativas dominantes en la que se imponen contenidos para ser retenidos y obedecidos por el oprimido. Contenidos académicos bancarios que se acumulan, pero no se transforman y mucho menos transforman la realidad del que aprende, simplemente moldean la mentalidad del ignorante, al que la educación mantiene como ingenuo, e instauran el dominio legitimado. Lo cual debe cambiar por la posibilidad de educar para que el sujeto piense por sí mismo, de manera auténtica y ajustada a fines de transformar su propia realidad y su acción en el mundo con los otros.

Y esto solo será posible cuando se pase de la educación bancaria a la educación problematizadora, en la que es sujeto ve sus relaciones como situaciones problemáticas que debe resolver a partir de una dialéctica constante.

Mientras en la concepción “bancaria” y permítasenos la insistente repetición, el educador va llenando a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de capacitación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. (Freire, 2002, p. 94)

Por último, la educación liberadora requiere la capacidad de dialogar sobre la propia realidad, sin estar excluido de los temas que le atañen al hombre y sus relaciones con el mundo. De ahí que la palabra verdadera implique reflexión, acción y praxis transformadora del mundo, ya que los hombres no aparecen silenciosos en el mundo, sino que aparecen reflexivos, activos, trabajadores reflexivos de su condición y hacer que crea mundo, lo recrea en la palabra y lo hace realidad. Sin embargo, si el hombre no encuentra donde expresar su palabra, su posibilidad de dialogar, permanece como un instrumento de los que tienen voz y poder de decisión.

No es creador de su mundo, sino esclavo del mundo de otros, de ahí que la posibilidad de dialogar sea fundamental para la liberación que humaniza y que hace a los hombres responsables ante los demás y ante su realidad. Así mismo, es Paulo Freire quien desde la perspectiva de la realidad y contexto latinoamericano indagó sobre el fenómeno de la educación en los países colonizados de América del sur, encontrándose con una educación servil de los intereses e ideologías impuestas por la hegemonía dominante del poder, la economía y las ideologías, quienes usaban la educación para adoctrinar a los pocos que tenían acceso a la misma, siendo esta repetitiva, bancaria y tradicional, así lo expresa Freire (2002).

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. (p. 76)

Dicha educación deroga en los educandos su ser un sujeto político, capaz de tomar decisiones, de construir su propio conocimiento y de liberarse de la opresión social, económica, laboral y existencial que se le ha impuesto. La educación funge así, como un calmante u opio que le mantiene inmóvil ante su propia realidad y circunstancia. De ahí que la educación deba ser liberadora, es decir, capaz de generar la crítica de su propia realidad, de sus condiciones provocadas por el devenir histórico y las decisiones de quienes ostentan el poder. Una educación que no busca como fin la adaptación del sujeto al mundo que le tocó, sino la transformación de su propio mundo.

Siendo reflexivo, crítico y capaz de tomar decisiones políticas en las que la ingenuidad dé paso al pensamiento auténtico. De hecho, la liberación como elemento fundamental de la educación implicaría un acto existencial, donde el sujeto no sólo adquiere cosas o conocimientos que almacena en su memoria, sino sobre todo que se hace dueño de su propio destino, y del devenir histórico de su realidad y del pueblo en el que habita; para ello, la educación debe ser un acto mediador que capacite al sujeto para que piense por sí mismo, desde su contexto y sus propias condiciones, y no los eslabones de una cadena que lo mantienen atado al sometimiento del opresor.

Liberación, de esta manera, es un empoderamiento de la capacidad cognitiva y volitiva del ser humano, pues se aprende para vivir libre, y se decide desde una voluntad propia que no está enajenada por las economías y políticas dominantes. Es todo lo contrario a la educación bancaria y alienante que ha recibido Latinoamérica, así lo describe Freire (2002).

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es un apalabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (p. 88)

Para Freire la educación es genuinamente liberadora, pues es el proceso válido para humanizar al sujeto, para hacerlo responsable de su existencia en el mundo, no como un receptor o instrumento obediente de voluntades ajenas, sino como un individuo que es capaz de comprender su mundo y transformarlo para bien de todos, especialmente de quienes padecen las

condiciones de la realidad concreta. Para ello deberán tener una conciencia intencionada, que problematiza desde la facultad racional las realidades del mundo y con toda autonomía dialogante los resuelve, no según los intereses de las minorías dominantes.

Sino de la racionalidad humanizada que aboca por el bien común y la superación de los marginados, expresa en el hecho que, “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” Freire (2002, p. 90). De esta manera, educación y liberación son las dos manos y las dos piernas de un único sujeto que comparten el mismo fin.

De otro lado, y en segunda instancia, se reconoce dentro del marco teórico de esta investigación, y en esta primera categoría relevante del objeto de estudio, la posición de Enrique Dussel (1992) para quien la colonización es el acto fundante de la opresión y la servidumbre (socio-cultural) a la que fueron sometidos los pueblos latinoamericanos, a semejanza de la violencia erótica en la que el macho domina a otros machos y se acuesta con sus hembras, mostrando su poderío bélico y su capacidad de violencia.

La “colonización” de la vida cotidiana del indio, del esclavo africano poco después, fue el primer proceso “europeo” de “modernización”, de civilización, de “subsumir” (o alienar), al Otro como “lo Mismo”; pero ahora no ya como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura –(como en el caso de Cortés contra los ejércitos aztecas, o de Pizarro contra los incas-, sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política, económica, es decir, del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc., dominación del Otro. Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del “modo” como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella “colonización” del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad (su “Otra-cara”: *te ixtli*). El mundo de la vida cotidiana (*Lebenswelt*) conquistadora-europea “colonizará” el mundo de la vida del indio, de la india, de América. (p. 49 - 50)

Tal sometimiento como fruto del mito de la modernidad, se dio porque no se le concedió al nativo no europeo la posibilidad de incluirlo y hacerlo participe de la comunidad de argumentación, y de las condiciones de posibilidad racionales para participar en dicha comunidad de argumentación en la que fuera posible construir desde la propia voluntad y la autenticidad genuina de su ser, el devenir histórico de su propio pueblo. Simplemente hubo sometimiento, domesticación y agresión represiva que silenciaba al otro distinto, o lo que es

peor, hacía del otro un sí mismo, atropellando su ser y vivir, por el afán de homogenizarlo a la creencia dominante, considerándolo bárbaro, incapaz de argumentar.

Esta incapacidad de incluir al otro en la comunidad de argumentación, y la consideración de inferior a la que se sometió a los indígenas trajo como resultado que la presuntuosa prevalencia de la racionalidad moderna fuera desvirtuada en sí misma por el uso de la violencia aplicada a los pueblos colonizados; pues la violencia propiamente fue expresión de irracionalidad e incapacidad de encuentro y diálogo con el diverso. De hecho, la violencia no dialoga, impone condiciones, referentes y formas de vida que se deben asumir bajo la constante amenaza de morir o de ser excluido de la cotidianidad y las relaciones sociales.

En dicho escenario, y al parecer de Dussel se hace necesario re-escribir la historia, en la que se incluya la América Latina antes de los europeos, como una civilización que existía antes de ellos y que tenía sus propias formas válidas de vida, de organización, de conocimiento y relación, de tal manera que el año “1492 deja de ser ahora un momento histórico y deviene un acontecer mítico... 1492 deviene el comienzo de un discurso, aun de un texto... que queremos describir en su sentido” (Dussel, 1992, p. 107), pues fue la manifestación del mito de la modernidad que no dejó de ser sacrificial, violento e irracional, tal como calificaban a los indígenas de las américas, de quienes no pudieron ver su riqueza cultural.

Tampoco la capacidad de comprensión, aun mucho mayor que la presentada por los invasores, pues se fundamentaba en el sentido de la vida, y no en las doctrinas construidas desde la perspectiva eurocéntrica. De hecho, la educación que impartían los indígenas –aztecas- a sus contemporáneos toma otro sentido, tal como lo registra Dussel (1992) en el siguiente texto:

Los filósofos o sabios que tenían entre ellos (los aztecas) a su cargo pintar todas las ciencias que sabían y alcanzaban y enseñar de memoria todos los cantos que conservaban sus ciencias e historias... "El tlamatini, una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma. Espejo horadado, un espejo agujereado de ambos lados. Suya es la tinta negra y roja [...]. El mismo es escritura y sabiduría. Es camino y guía veraz para otros [...] El sabio verdadero es cuidadoso y guarda la tradición. Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad. Maestro de la verdad, no deja de amonestar. Hace sabios los rostros de los otros, hace a los otros tomar un rostro, los hace desarrollarlo [...] Pone un espejo delante de los otros [...] Hace que aparezca su propio rostro [...] Aplica su luz sobre el mundo [...] Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una disciplinada enseñanza. (p. 112)

Este sentido de la educación, lejos de ser domesticadora y adoctrinante, expresa la profundidad con la que se trataba a los estudiantes, no como salvajes, barbaros a los que había

que someter, sino como humanos que tenían en sí la posibilidad de descubrirse a ellos mismos en la relación con el otro, con el mundo y dentro del cosmos, afincados a sus tradiciones, al diálogo que lo era también con sus dioses por medio de los sueños, y que naturalmente portaban novedad y descubrimiento de su propio rostro. Rostro que desfiguró la colonización y las domesticaciones del mito moderno europeo, con su pretensión filosófica de verdad única, la cual arruinó la interpretación cotidiana de la vida y de los astros que daban sentido a los acontecimientos del pueblo.

Dejando como resultado el no diálogo entre indios mudos y españoles sordos, quienes invadieron y excluyeron a sujetos históricos de su propia historia y los oprimieron de todas las formas como se puede oprimir a un humano. Ahora bien, corresponde a los movimientos de liberación propuestos desde una filosofía de la liberación, entrar en otro tipo de relación, con las condiciones y consecuencias que ha traído la modernidad para América Latina, donde se dé lo expuesto por Dussel (1992):

El "proyecto liberador" (no meramente "asuntivo"... ) es al mismo tiempo un intento de superación de la Modernidad, un proyecto de liberación y "trans-modernidad". Un proyecto de racionalidad ampliada, donde la razón del Otro tiene lugar en una "comunidad de comunicación" en la que todos los humanos (como proponía Bartolomé de las Casas en el debate de Valladolid en 1550) puedan participar como iguales, pero al mismo tiempo en el respeto a su Alteridad, a su ser-Otro, "otredad" que debe estar garantizada hasta en el plano de la "situación ideal de habla". (p. 167)

Lo anterior sugiere que la liberación inicia cuando el oprimido, el marginado, aquel sujeto histórico al que se le negó escribir su historia y hacerse dueño de su devenir, tome conciencia crítica de ello, conozca sus raíces y devenires que le ocasionaron la condición en la que está, y aprenda y sepa expresar, dentro de la capacidad de diálogo entendible y argumentado, su posición de sentido que le hace ser lo que es en el choque de las culturas, no desde una pretensión de universalidad abstracta y única, sino desde la posición de la otredad diversa que se hace diálogo en la intersubjetividad posible desde la razón propia y del otro.

En esta misma forma, fue Enrique Dussel (2017), uno de los que a través de su propuesta de la filosofía de la liberación abordó la pedagogía como la forma apropiada de ejercer la liberación de los determinantes colonizadores que se impusieron en la trayectoria histórica de estos pueblos, haciendo del sujeto nativo un ser apolítico y a-histórico, desapropiado de su cosmovisión del mundo, y de la validez de su epistemología no europeo-centrista moderna, que descalificó el

saber y las prácticas ancestrales como salvajes e inútiles, sin descubrir en ellas la riqueza semántica que escondían en la vinculación con el otro, la naturaleza, el cosmos y la realidad.

Incluso la historia de los marginados que no aparece como oficial en los estudios dominantes de occidente, necesita emerger de la conciencia que toman los pueblos sobre su realidad, a tal punto que se reconozcan las epistemologías y saberes que reivindiquen la aceptación y adaptación al mundo, así lo da a entender el mismo Dussel (2017)

No es sostenible que las víctimas necesiten sólo micro-relatos fragmentarios... los afroamericanos, los hispanos en Estados Unidos, las feministas, los marginales, la clase obrera en el capitalismo transnacional que se globaliza, etc., necesitan una narrativa histórica que reconstruya su memoria, el sentido de sus luchas. Las luchas por el reconocimiento de los nuevos derechos. Necesitan de la organización de la esperanza, de la narrativa épica que abra horizontes. (p. 51-52)

Obviamente que esas narrativas no provendrán de los medios masivos de comunicación que trabajan y son pagados por las élites dominantes, ya que, precisamente, esos medios inundan de información parcial y fragmentada a sus receptores, casi siempre con el ánimo de legitimar sus ideologías y políticas de dominio. Sino que es la educación liberadora, la que será capaz de narrar la historia desde la periferia, la historia desde la verdad que hace libres a los pueblos, dejándolos tener su propia voz en la comprensión del devenir histórico, de la realidad a la que se le ha impuesto cargar con las consecuencias de las colonizaciones no sólo de las tierras sino sobre todo de las mentes.

De esta manera, la pedagogía liberadora tiene la responsabilidad de devolver la conciencia de sí mismo al pueblo nativo, y a los habitantes de una tierra que se europeizó, a la que se le suprimió la memoria histórica de sus ancestros y se le negó la expresión de su espiritualidad autóctona, dejando con ello un vasallaje cultural, económico, social, político y militar; del cual la pedagogía debe ayudar a liberarse.

### ***Teorías sobre narrativas biográficas:***

Para el desarrollo de la presente categoría, se toman tres autores, a saber: Landín y Sánchez (2019), Bal (1995), Bolívar y Porta (2010), y Ricoeur (2004, 2006 y 2009). En primer momento se encuentra Landín y Sánchez (2019), para quienes el método biográfico narrativo es una forma diferente a la convencional de generar conocimiento, el cual permite comprender la verdadera esencia de la educación. Este método surge como parte del auge de los estudios

cualitativos en el campo de la educación los cuales posibilitan nuevas perspectivas en las que el sujeto es un actor activo en medio de diversas interacciones en tiempo y contextos.

El método biográfico narrativo hace parte del macro campo de la investigación cualitativa. Emplea la narrativa biográfica de los actores para sacar a la luz de su memoria las experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados enmarcados dentro de un contexto y un tiempo. Todo esto facilita la reflexión sobre dichas experiencias, abre espacios de diálogo que lleva la develación de las subjetividades protagonistas de los procesos educativos para identificar nuevos conocimientos.

El proceso está cargado de sentido tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lee. Es por esto que la narrativa no se queda en explicar la realidad sino en descubrir el sentido para abrirse a nuevas formas de entender. De esta forma, tiene la posibilidad de ir a la esencia de la educación, es decir a las interacciones que las personas viven cada día en el quehacer educativo, en su tiempo y en su espacio. Los seres humanos son contadores de historias por naturaleza. Cuentan sus vivencias y en ellas se develan sentidos y significados. Landín y Sánchez (2019), citando a Connelly y Clandinin, afirman que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo (Connelly y Clandinin 1995, p. 11).

Algo característico del método narrativo es que pone, tanto al investigador como al investigado, como sujetos activos, con voz, con sentidos y significados en su existencia. Los investigadores y los investigados son sujetos en diálogo, en encuentro, en comunicación. En palabras de Landín y Sánchez (2019, p.232) “Develar el campo de la subjetividad es una acción que nos lleva a reconocer al sujeto como ser histórico y social, que es y está siendo en relación con su mundo”

### ***Elementos centrales del método biográfico-narrativo***

Las autoras proponen básicamente cuatro elementos centrales del método biográfico-narrativo. Por una parte, este se focaliza en la experiencia del sujeto, la cual, en esencia es narrativa; entre tanto, es un método que favorece viajar por diversos puntos del espacio y del tiempo, según la experiencia de los sujetos. Segundo elemento es la narrativa: “la narrativa, la

experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo.” (Landín y Sánchez 2019, p.233). Desde allí permite ver que hay una relación directa entre experiencia y aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de descubrir en la experiencia las cualidades pedagógicas, encontrando sus sentidos y significados.

Tercer elemento, la memoria. La narrativa entrelaza imágenes, recuerdos, pasajes y escenarios. En el ejercicio mismo de la narrativa se estimula la memoria y se extraen de ella los aprendizajes ubicados en el tiempo y en el espacio. Este es el plano fenomenológico de la memoria. Es por esto que trabajar con el método biográfico narrativo implica un giro epistemológico:

Desde esta perspectiva, se visualiza una epistemología diferente tanto para la investigación como para la educación y la pedagogía, promover procesos de formación desde y para el otro; es decir, implica trabajar desde el ser y desde su subjetividad, pues el ser tiene un lugar y un tiempo, así como un escenario y una temporalidad que implican una relación en y para el otro. (Landín y Sánchez, 2019, p.234)

Como cuarto elemento, unido a los anteriores, este método implica disponibilidad para el encuentro con el otro en actitud de reconocimiento y aceptación, de disponibilidad para el diálogo y la relación entre sujetos, descubriendo y valorando dichas subjetividades. Se trata de un ejercicio de rescate de la memoria, de rescate de toda aquella riqueza que se encuentra en el olvido, en la sombra y que es posible develar.

De alguna manera trabajar con el método biográfico-narrativo implica un ejercicio de mayéutica, la cual, se hace a través de las preguntas, del diálogo, que va descubriendo el fondo y la persona sólo requiere reconocerlo. Para resumir, para (Landín y Sánchez, 2019), el método biográfico narrativo identifica cuestiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas durante su desarrollo, pero teniendo en cuenta lo fundamental que descubrir el sentido que para cada actor tienen sus vivencias en medio de su contexto vital.

### ***Aportes específicos en el campo de la educación.***

Dentro del campo de la educación liberadora, objeto que ocupa la presente tesis, el método abre la posibilidad de documentar las prácticas docentes a fin de favorecer los procesos educativos. Para esto se hace importante descubrir estrategias que funcionaron muy bien, otras que no aportaron al proceso educativo, así como propuestas alternativas para seguir abriendo

caminos de libertad. Esta es una herramienta de autorreflexión y autoobservación que favorece tanto a los docentes que realizan el ejercicio como a quienes se integran al equipo, pues no empiezan desde cero su experiencia.

Un elemento importante en la investigación biográfico-narrativa son los principios éticos. En este sentido Fernández (2012), propone tres principios éticos:

El primer principio, responde al respeto a la autonomía personal: Necesidad de otorgar consentimiento explícito para ser objeto de investigación. Facilitar toda la información disponible sobre la investigación. Que el investigado no se sienta estafado o engañado respecto a los objetivos previstos, el proceso diseñado o el uso de los datos. La necesidad de contar con el consentimiento de terceras personas afectadas. La información que se produce es propiedad del investigado y debe validarla en dos momentos: previo y posterior al análisis. Facilitar su participación en todas las fases de la investigación.

El segundo obedece, al principio de confidencialidad: Confidencialidad de los datos: garantía de anonimato. Mientras el tercer principio se enmarca en la justicia: Que los participantes no se sientan valorados o juzgados, que no queden en evidencia, que no puedan ser sancionados por sus opiniones o actitudes. No provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta. Atender a los posibles beneficios del investigado. Nunca provocarle perjuicios por su participación” (p. 23).

Eso no significa que el informante clave siempre tenga la razón. De ahí que es muy importante el cuidado de la validez de la información, asegurando la pertinencia y la relación de los datos recibidos. Es por esto que el método incluye un ejercicio muy serio de análisis de la información, reflexión y mucho cuidado en la interpretación para comprender el sentido y el significado de todo el material con el que se cuenta. Para realizar lo anterior es muy importante la preparación sólida del investigador pues tiene en cuenta diversas fuentes y datos que deben ser contrastados. De ahí que “la tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial, dar cuenta de los tiempos y los momentos en que un sujeto vivió sus experiencias” (Landín y Sánchez, 2019, p. 237)

Por otro lado, tenemos a Bal (1995) con el texto *La Teoría Narrativa* (una introducción a la narratología). Se entiende narratología como una teoría de los textos narrativos. Para la autora, “un texto es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos. Un texto narrativo será aquel en que un agente relate una narración... aquel en que se relata una historia” (p. 5). Es claro que un texto narrativo no es la historia por sí misma; es la narración de esta. Una es la historia del conflicto, lo que sucedió realmente en los territorios de violencia, y otra cosa es la narrativa creada por los medios de comunicación, por el común denominador de habitantes de un pueblo o del mundo.

De ahí que es muy importante ver la narrativa del conflicto contada por los protagonistas en territorios que han sido marcados por este fenómeno y específicamente relacionado con la educación; tanto la que recibieron y construyeron, como la que están compartiendo con sus estudiantes. En este caso, los protagonistas de esta historia van a contar su experiencia vital, teniendo en cuenta de manera específica su relación con los procesos educativos vividos por ellos.

Es decir, según Bal (1995, p. 128), esta investigación tendrá en cuenta tanto la versión ofrecida por narradores vinculados directamente a la historia, así como narradores externos del conflicto. Es decir, narradores que hablan sobre sí mismos y narradores que hablan de otros. En otras palabras, esta investigación se interesa por los acontecimientos fácticos, así como por los comentarios narrativos Bal (1995) de los protagonistas, es decir, el sentir, la opinión y la elaboración de reflexión, de manera específica relacionada con el objeto de investigación.

### ***Bolívar y Porta***

En un tercer momento, se cuenta con los aportes de Bolívar y Porta (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar”. Para Bolívar, el auge del enfoque narrativo y biográfico va en paralelo a la crisis de la modernidad, en lo relacionado a la crisis de la investigación positivista. Se habla de crisis de la modernidad porque hoy en día se ha perdido la fe en los grandes relatos, como por ejemplo en el marxismo, en el cristianismo y en el capitalismo. En palabras de Bolívar (2010): En esta situación, el llamado *giro narrativo* ha surgido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”. (p. 203).

Para Bolívar y Porta (2010), es claro que no se trata de una metodología para la recogida de datos; considera que tiene una perspectiva propia que favorece la construcción de conocimiento en la investigación. “Una metodología hermenéutica que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción”. (p. 204) Siguiendo a Bruner, para Bolívar, “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Bruner, 2003, p. 132).

Según Bolívar, desde sus orígenes, siglos XIX y XX, el método biográfico-narrativo ha valorado las historias de vida. Esto ha favorecido el proceso de biografización e identidad de sujetos de la investigación. Como parte de una necesidad existencial, las personas hoy en día sienten la necesidad de reflexionar y construir su propia vida, de individualizarse que no tiene que ver tanto con el individualismo sino con la identidad. Por lo anterior, la biografización se convierte en objetito de estudio y en materia prima para generar aprendizajes. Sin dejar de ser sujetos, los informantes clave ofrecen su narrativa como objeto de estudio, el cual es generador de conocimiento.

El método favorece la realización de una crónica biográfica coherente que favorece la transformación de la intimidad, hacia nuevas formas de realización y nuevas formas de emancipación, favoreciendo así que el yo se convierta en un proyecto reflexivo que surge a partir de experiencias vitales recorridas. En el caso de la educación, se convierte en herramientas para mostrar la forma como los docentes construyen sus vidas y se enfrentan al trabajo, teniendo como principales técnicas de sistematización las que se mencionan a continuación.

Dicho método exige como primer paso la recolección de datos biográficos y/o autobiográficos. Una vez transcritos se procede al análisis para encontrar el significado del relato. Para la recogida es posible contar con historias orales, historia personal o profesional en relación con el contexto, documentos como fotografías, memorias o elementos importantes para la vida de la persona, de la familia o de las instituciones, recuerdos importantes; entrevistas abiertas dependiendo el interés del investigador, diarios y observaciones de campo.

Así mismo, pueden ser empleados escritos autobiográficos realizados por los sujetos, en los cuales se plasmen sus anhelos, sus proyectos, sus ambiciones, sus narrativas personales y

profesionales. Es posible emplear también grupos de discusión en los cuales se recoge la información sobre un tópico determinado, mediante la interacción de grupo. De las técnicas descritas, para para Bolívar y Porta (2010), algo que no puede faltar son las entrevistas abiertas o semiestructuradas que favorezcan el abordaje de los episodios significativos vividos por la persona y el análisis crítico de los hechos vividos. Se trata de y una reconstrucción retrospectiva a partir de las vivencias.

Para el análisis de los datos, el investigador se puede valer de recursos tecnológicos; no obstante, por muy avanzados que estos sean y reconociendo su ayuda en el proceso, vale decir que no es suficiente con el uso de dichos elementos, pues se trata no tanto de textos informativos sino de relatos biográficos que requieren un análisis humano y de sentido. En continuidad, se requiere la categorización de la información que permita encontrar agrupaciones temáticas por similitudes o diferencias; así mismo, la codificación, el procesamiento y la obtención de las conclusiones.

En cuanto a las experiencias con este método en la educación, el grupo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela), el cual lleva más de 25 años trabajando esta metodología, evidencia que se necesario establecer puentes para afirmar sobre nuevas bases el ejercicio docente; crear nuevos caminos para favorecer que muchos se sientan a ejercer la labor docente y que los docentes activos realicen su práctica con gusto, con amor y con pasión, conectados con la realidad. Por eso es muy importante rescatar la dimensión emocional de los docentes, comprender qué los mueve a actuar, a ejercer su labor, pues lo personal está profundamente ligado a lo profesional. Para Bolívar y Porta (2010).

En unos momentos en que los cambios sociales y política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción... esta línea emergente formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas para comprender el mundo de la docencia. (p. 210).

Bolívar concluye que es muy importante cambiar las condiciones del profesorado, pues sus condiciones de vida están en el corazón de la educación. “Cambiar la educación es cambiar las condiciones de trabajo del profesorado” (p. 211). Por lo tanto, es necesario un giro en la política social y educativa que acompañe las perspectivas emancipatorias propuestas por los docentes y promueva una política de identidad de los sujetos.

## *Paul Ricoeur*

Otro autor en el cual se apoya esta investigación es Paul Ricoeur. En el texto, la vida: un relato en busca de narrador, Ricoeur (2006), dice que el relato no se limita al campo de la ficción, sino que habla de la vida misma. Por una parte, la narrativa expresa el mundo, pero así mismo, la narrativa va creando el mundo. De esta manera, se constituye en uno de los elementos más importantes para el desarrollo humano, la creación de cultura, de civilización y de vida en profundidad y con sentido.

Siguiendo a Aristóteles, Ricoeur (2006) ve la trama como un proceso vivo que llega a su plenitud cuando es recibida por el receptor vivo. Vale aclarar que para Ricoeur la historia narrada no es tanto la simple enumeración de sucesos o acontecimientos de manera sucesiva, seriada. Se trata de toda una construcción inteligible de componentes heterogéneos en la que se pueden ver tres lazos: “la mediación entre los sucesos múltiples y la historia singular ejercida por la trama; la primacía de la concordancia sobre la discordancia; y, finalmente, la lucha entre sucesión y configuración” (p. 12).

Por eso, siguiendo a Aristóteles, afirma que “toda historia bien narrada revela aspectos universales de la condición humana”. Allí se pueden ver elementos éticos, políticos, aprendizajes sobre la felicidad o la infelicidad, sobre las virtudes o los vicios, sobre la fortuna o el infortunio. Para Ricoeur (2006) el punto de partida de la narración es la inteligencia narrativa. Una obra surge con características singulares, como manifestación de la innovación y por lo tanto de la inteligencia narrativa. No obstante, la narración adquiere todo su sentido y significado como fruto del encuentro entre dos mundos: el mundo del texto y el mundo del lector.

Vale aclarar que, para el autor mencionado, el texto no es un ente cerrado, sino que se trata de un mundo en el cual el lector puede ingresar, sentir, habitar, hacerse familiar de él. A partir de esa experiencia la vida del lector también se transforma. “De ahí que se diga que después de leer un texto, la persona ya no es la misma. Algo así como lo decía Gadamer cuando hablaba de la “fusión de horizontes” Viveros (2019). Es claro que la vida y la narración están profundamente ligadas. Para Ricoeur (2006) “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto no sea interpretada” (p. 17).

Por esto nos diferenciamos del mundo de los demás animales, de los vegetales y mucho más de los minerales; pues gracias al mundo del lenguaje, de la simbólica, de la narrativa, le damos significados a los acontecimientos. Por lo anterior, en el momento de interpretar es importante ver los símbolos variados que se pueden dar a un gesto propio de la experiencia humana; lo que Ricoeur (2006) llama pre narrativa. Es por ello que habla de la vida como “una historia en estado naciente y, por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato.” (p. 18)

En las historias ficticias el autor se disfraza de narrador y va llevando a sus múltiples personajes hacia lo que quiere decir el narrador principal que cuenta la historia que leemos. Pero el narrador no sólo cuenta historias de otros; pues también puede convertirse en narrador de su propia historia, no como acto del ego, sino de apertura a los demás, partiendo de reconocimiento de su propia identidad. Este es uno de los elementos que Ricoeur más le aporta a la presente investigación: la identidad narrativa.

Desde este sentido, para Ricoeur (2006) la narrativa nos libra del yo narcisista, egoísta y avaro, pues en vez del sujeto como principio, se recupera la identidad narrativa, y en lugar del yo enamorado de sí mismo, nace un ser humano instruido por los símbolos culturales que es capaz de valorar la tradición literaria y, a su vez, es capaz de relatar su propia vida, llegando a la unidad narrativa. De esta manera, tanto el narrador como aquel que recibe por diversos medios la narración, comparten sus mundos superando el egoísmo y se construyen como humanos. Sobre el encuentro de los dos mundos, el del lector y el del narrador, para Ricoeur (2004), se hace posible la comprensión.

Como parte de los diversos tipos de narrativa, está el relato de vida, que se emplea en la presente investigación desde el enfoque biográfico-narrativo. Aquí es necesario contar con el inconveniente de las lagunas en la narración por parte del informante o sujeto partícipe de la investigación. En este caso, el papel del investigador consiste en la búsqueda para encontrarle sentido a la narración cuando sea necesario. Es claro que para Ricoeur (2004) la identidad está ligada a la narratividad, pues la identidad no es algo dado de manera definitiva, sino que está ubicado en un espacio y tiempo.

Por una parte, recibimos algo de nuestros progenitores, de toda la narrativa de la cual nos alimentamos desde nuestro emerger en este mundo, pero también la identidad es algo que vamos creando, que vamos construyendo. En este sentido afirma Bar (2027)

Uno no es uno, sino una suma de historias. Las propias, las familiares, las de ancestros a los que no conocimos (y que nos llegan a través de relatos seguramente deformados que se van recreando de generación en generación) y las de personajes cuyas propias anécdotas vamos haciendo nuestras a lo largo de la vida. (art. Periódico 17 marzo 2017, actualizado 31 agosto 2020)

Por lo tanto, la identidad es algo dinámico que va cambiando, que se va nutriendo a partir de relatos, de los que nos contaron y de los que vamos construyendo a lo largo de la vida. Es así como el individuo va adquiriendo también la capacidad de interpretar los relatos y los acontecimientos de la vida.

La historia de una vida procede desde historias no contadas e inhibidas hacia historias efectivas que el sujeto podría hacer suyas y considerarlas como constitutivas de su identidad personal. La búsqueda de esta identidad personal asegura la continuidad entre la historia potencial o incoativa y la historia expresa cuya responsabilidad asumimos. (Ricoeur 2004, p. 144-145)

El sujeto entonces se alimenta de una narratividad recibida como herencia y va construyendo sus propias narrativas con las cuales construye el mundo, el suyo y el de quienes influye, porque esta “determina, articula y clarifica la experiencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 26). Es claro que las narrativas de los pueblos en general van creando identidad en los miembros de una comunidad. Fundan o refuerzan la conciencia de identidad. En esas narrativas fundantes los pueblos encuentran su origen y un oasis siempre vivo, así lo expresa Ricoeur (2009).

Estos acontecimientos obtienen su significación específica del poder de fundar o de reforzar la conciencia de identidad que la comunidad considera su identidad narrativa, así como la de sus miembros. Estos acontecimientos engendran sentimientos de una entidad ética considerable, ya en el registro de la conmemoración ferviente, ya en el de la execración, de la indignación, de la aflicción, de la compasión, incluso de la llamada al perdón. (p. 909)

Los acontecimientos de la historia vivida por la comunidad, la manera como los acontecimientos son narrados, así como las historias de ficción, van creando la identidad. De ahí que identidad y narratividad van necesariamente unidas. Ricoeur, siguiendo a Hanna Arendt, enfatiza en la importancia de narrar la historia de la vida como instrumento para crear identidad (Ricoeur, 2009)

¿Qué justifica que se tenga al sujeto de la acción, así designado por su nombre, como el mismo a lo largo de una vida que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte? La respuesta sólo puede ser narrativa. Responder a la pregunta ¿quién?, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa. En efecto, sin la ayuda

de la narración, el problema de la identidad personal está condenado a una antinomia sin solución: o se presenta un sujeto idéntico a sí mismo en la diversidad de sus estados, o se sostiene, siguiendo a Hume y a Nietzsche, que este sujeto idéntico no es más que una ilusión sustancialista, cuya eliminación no muestra más que una diversidad de cogniciones, emociones, de voliciones (p. 997-998)

No se trata de contar la historia como un acto del ego, sino como producto de la reflexión, del análisis, del escrutinio y el examen de la propia vida. Es ahí donde se logra la ipseidad, es decir, la condición de ser uno mismo o la identidad personal. Es por eso que “un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo” (Ricoeur 2009, 999). Pero este conocimiento de sí no es un acto del yo narcisista y egoísta. No es tanto del ego centrado en sí mismo de manera infantil y neurótica.

El sí del conocimiento de sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la Apología. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura (Ricoeur 2009, p. 998)

En este sentido la presente investigación favorece espacios para la narratividad desde la perspectiva de la educación liberadora presente en las historias de vidas de los maestros y maestras que han vivido y ejercido su labor en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia Profunda.

### ***Teorías sobre territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia***

Uno de los grandes referentes en esta categoría lo ofrece el informe final de la Comisión de la verdad (2022) titulado: “*hallazgos y recomendaciones de la comisión de la Verdad de Colombia*”. Tras el acuerdo de paz firmado el 24 de septiembre del año 2016 en la ciudad de Cartagena Colombia, se dio el mandato de crear una comisión técnica y profesional que se diera a la tarea de esclarecer los casos de violencia dados dentro del conflicto armado interno en Colombia, como organismo extrajudicial y bajo los principios de la justicia restaurativa de verdad, justicia, reparación y no repetición; del que también hacen parte la jurisdicción especial para la paz (JEP) y la unidad de búsqueda de personas desaparecidas (UBPD).

Dicha comisión empezó una tarea de entrevistas y recopilación de evidencias y datos que ofrecieran la oportunidad a las víctimas y al país entero de comprender la realidad de los hechos violentos que se han extendido por más de seis décadas. La Comisión uso el método inductivo, entrevistando a más de 14.000 catorce mil personas que tenían conocimiento de los actos

violentos, ya sea como víctimas, o actores armados “se escuchó a quienes hicieron la guerra: exguerrilleros y exguerrilleras, exparamilitares, oficiales de la fuerza pública, soldados y policías. Se escuchó a los políticos que alentaron, defendieron o condujeron la guerra”

Al igual que civiles, que fueron víctimas o que apoyaron las agresiones y violaciones a los Derechos Humanos (DDHH), de diferentes maneras al igual que defensores de DDHH, testigos y personas que tenían mucho que aportar al proceso. Toda la indagación extrajudicial llevó a que la comisión pudiera dar un informe final en el que retoma temas como: la Colombia herida, una democracia sin violencia, violaciones de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, insurgencias, los entramados del paramilitarismo, narcotráfico como protagonista del conflicto armado, modelo de seguridad, la impunidad como factor de persistencia del conflicto armado.

Orientado hacia la paz territorial, la relación entre cultura y conflicto armado interno en Colombia, los procesos de reconocimiento de responsabilidades en Colombia, dimensiones internacionales de la construcción de la paz en Colombia, recomendaciones de la comisión: garantizar la reparación integral, construcción de la memoria, reconocimiento de la dignidad de las víctimas y responsabilidades. Todo ello en un entramado complejo de realidades que se entretejen unas con otras para configurar lo vivido, real e histórico de la violencia y el deseo de paz en Colombia.

Así mismo, la Comisión de la verdad dejó un material importante en lenguajes digitales que permiten al ciudadano e investigador acercarse a la realidad colombiana, denominado “Hay futuro si hay verdad: legado de la comisión de la verdad” en el que se encuentran los volúmenes del informe, siendo estos: analítica de datos, convocatoria a la paz grande, hallazgos y comentarios no matarás, violaciones de derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas, Colombia adentro, impacto afrontamientos y resistencias sufrir la guerra y rehacer la vida, sonido y memoria, pueblos étnicos, mujeres y personas LGBTIQ+, niñas, niños y adolescentes.

No es un mal menor, exilio, diálogo social, pedagogía, activaciones artísticas y culturales, cómo lo hicimos, a viva voz, con quién lo hicimos, lo que sigue, archivo del esclarecimiento de la verdad. A este punto, es importante resaltar el volumen denominado pedagogía, el cual es un

conjunto de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos que buscan proporcionar la verdad en Colombia, conservando la memoria en las nuevas generaciones, la conciencia histórica, además, de provocar el diálogo plural conducente a prácticas restaurativas.

Se destaca, para los fines del presente estudio, dentro de estos materiales digitales de la comisión de la verdad, *La Mochila de Molano: herramientas para andar, escuchar y narrar*. Cátedra Alfredo Molano Bravo.

la educación popular, desde una perspectiva que recoge, principalmente, cinco elementos: 1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal; 2. Una intencionalidad política emancipadora; 3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados; 4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad; 5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (Jimeno, p. 35)

Experiencias como estas se convierten en una gran oportunidad para abrir caminos en la educación liberadora en las universidades desde la educación formal, por tantos años empleada sólo como una herramienta para preparar profesionales que continúen con el sistema. mAsí mismo, la propuesta de Molano observaba desde el inicio el potencial que tenía la capacidad narrativa de quienes eran testigos de los acontecimientos violentos, pues su verdad no quedaría oculta y olvidada en el silencio, sino que sería contada, no, para incrementar y mantener el odio, sino para encontrar una fuerza restauradora y curativa, tal como lo afirma Jimeno (2022)

Reconoció que ese sufrimiento real, si se hacía consciente, si se le daba voz, si se mostraba la historia oculta, con caras humanas, palabras, narraciones y poesía popular, tenía el potencial para recuperar una fuerza transformadora, curativa, sanadora, permitiendo o dando a luz un renacimiento de sí mismos con identidad y reafirmaciones propias, territoriales, culturales y de vida. (p. 17)

En consonancia con la propuesta de Ricoeur, la narrativa se convierte en una gran herramienta tanto para la identidad de las personas y de las comunidades, así como para la resiliencia, la liberación y la transformación humana. De la misma manera, desde la gestión de la Justicia Especial para la Paz (JEP) se apoyaron y motivaron transferencias educativas que cumplieran la función de transmitir a un gran número de docentes y estudiantes la historia reciente en Colombia, con un valor pedagógico crítico y restaurativo, tal es el caso del programa Justamente de JEP y Educapaz (2023).

Quienes en una obra de siete volúmenes relacionan la comprensión de la justicia desde las vivencias de la violencia, que trasgredió las fronteras del respeto y la dignidad humana en

Colombia, dejando daños profundos y miles de víctimas que no sólo claman justicia, sino que son voces por escuchar para superar los retos de vivir en contextos que fueron marcados por la violencia masiva y sistemática, a fin de superar el conflicto armado interno y de llegar a acuerdos de convivencia pacífica desde la cotidianidad de la vida, en la familia, la escuela y las comunidades humanas que lo necesitan.

Es de resaltar que este programa se fundamenta en acontecimientos históricos que son narrados desde la primera voz de las personas que los sufrieron y que constituyen el recurso fundamental de la memoria del país y de su historia reciente, que no aparece como datos fríos de un estudio científico, sino como vivencias de seres humanos que relatan su dolor y su angustia ante la violencia, la injusticia, y la esperanza de poder algún día vivir en paz, tras procesos adecuados de educación para la misma.

De otro lado, y desde lo profundo de lo acontecido en diversos pueblos de Colombia, se encuentra la amplia descripción que hace Guzmán (2019) sobre la violencia y sus múltiples relaciones con la política, la cultura, la economía, los grupos militares del estado y al margen de la ley, el narcotráfico, el campo, entre otras tantas, siendo de especial atención para este estudio, la posición de la escuela ante la violencia, la cual tomó dos papeles históricos, uno en el que los maestros y estudiantes eran incitadores y promotores de la agresión, la revolución y la expresión violenta contra las fuerzas dominantes del Estado, y otra, en la que la escuela aparece pasiva, víctima de los brutales ataques de los violentos, así lo describe Guzmán (2019).

En la escuela influyó tremendamente el asesinato de maestros o su rapto, como acaeció en Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérica Tolima. En muchas zonas las maestras fueron sometidas al torturante asedio donjuanesco de matones de vereda y a guardar silencio ante crímenes para salvar la vida. ... La escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió en Herrera Tolima. En varias ocasiones eran los escolares quienes terminaban la labor de descuartizamiento de víctimas, servían de estafetas y participaban en otros aspectos de la lucha armada. (p. 360-361)

Este fragmento indica claramente que la escuela no ha estado nunca ajena de la violencia sistemática dada en Colombia, sino que muchas veces ha fungido como promotora, y otras tantas como víctima; más aún, sus recintos han sido puntos centrales de encuentro y expresión de la barbarie, pues, era en la zona rural, en los predios de la escuela o sus aledaños, donde se realizaban las agresiones, y obviamente, los miembros de las instituciones no pasaban

desapercibidos, sino que ellos eran actores de la barbarie, y otras tantas, eran testigos silenciosos e intimidados o víctimas abyectas.

No era esporádico el caso de escolares incluidos en lanzar piedras y dar gritos contra grupos minoritarios, haciéndose propagadores del odio y la violencia justificada en las ideologías políticas o económicas que motivaban la aversión al otro. En muchas ocasiones las escuelas intentaron ser neutras en el conflicto armado, pero por su labor central, comunitaria y social se veían inmiscuidas como propagandistas o como víctimas de los grupos armados que las sometían para lo uno o para lo otro. De ahí que, en este mismo contexto deba surgir la lectura histórica, la memoria crítica y las proposiciones de una nueva forma de vivir, en la que tras las enseñanzas que portan y se derivan de las narrativas del conflicto armado interno en Colombia se enseñe y se supere dicho conflicto; lo que lo hace una labor auténticamente pedagógica.

### **Bases Legales del objeto de estudio**

#### **Educación liberadora**

En el marco legal tanto de Colombia como del mundo, se encuentra tanto el derecho a la educación como el derecho a la libertad, más no el derecho a una educación que lleve a la libertad, lo cual podría ser el derecho a una educación liberadora. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26 afirma:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (art. 26)

Y en el artículo 3 dice: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”. ¿Cómo hacer el camino de la libertad y de qué manera la educación podría aportar a ello? Esas luces podría darlas el derecho a una educación liberadora y la realización de dicho derecho. Algunos pasos se han dado. Sobre la educación, siguiendo el artículo 26 de la Declaración Universal, en el año 1960, la UNESCO publicó un instrumento

normativo titulado “Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza”, el cual fue ratificado por 107 países.

Ester fue el primer documento normativo internacional sobre el derecho a la educación y tiene un carácter de obligatorio entre todos los firmantes. Así mismo, se encuentra la Agenda Mundial de Educación 2030, la cual busca la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que aborda el tema de la educación en los siguientes términos: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Según Trucco (2023), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estudia, acompaña y recomienda a los países, para que avancen hacia un nuevo pacto social que reconozca el rol de la educación en un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible, de manera que sean superadas las desigualdades y otras dificultades de la región.

Por su parte, la legislación colombiana no trata directamente el tema de la educación liberadora. De manera indirecta hay algunos elementos que tal vez podrían ser válidos en este caso. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. El utópico artículo 13 de la Constitución Colombiana contempla en su artículo 13.

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

### **Narrativas biográficas del docente**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos dentro de su Artículo establece de forma amplia lo vinculado al derecho que posee la persona sobre lo relacionado a la injerencia.

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques (art. 12).

Para Sánchez y Rojas (2018), desde 1970 Alemania, seguido por Suecia, Estados Unidos, Unión Europea, entre otros, siguieron legislando el tema. Así mismo lo hicieron en América Latina, en su mayoría, siguiendo el modelo europeo: En Argentina (2000), Chile (1999), Panamá

(2002), Brasil (1997), Paraguay (2000), Uruguay (2008). El artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, da luces para el trato con los informantes clave, pues determina que “todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre...” Así mismo, la Ley 1266 de 2008 y la Ley estatutaria 1581 de 2012 dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, así como aquellos datos de tipo comercial.

Debido a que el presente trabajo tiene relación directa con las experiencias docentes y lo que pueden aportar desde las narrativas biográficas de sus vidas para una educación liberadora, podría apoyarse en la Ley 115 de 1994, en lo referente a la experiencia y la labor de los docentes, tal como se afirma en el artículo 104: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Según lo anterior, la legislación colombiana se pone de parte de una educación que esté a la altura de las expectativas de la sociedad, aunque no dice específicamente cuáles son esas expectativas.

Tal vez cada modelo de gobierno tiene unas expectativas diferentes y de ahí los esfuerzos que hace o deja de hacer por una educación que favorezca el empoderamiento, el agenciamiento y la movilidad social de la que tanto se habla en Colombia hace ya varios años. La legislación colombiana valora la importancia de la labor docente y de la importancia en la cualificación de estos, como lo afirma La Constitución Política de Colombia, dentro del Artículo 70.

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política, es deber del Estado apoyar y fomentar las instituciones, programas y experiencias dirigidos a formar docentes capacitados e idóneos para orientar la educación para la rehabilitación social, y así garantizar la calidad del servicio para las personas que por sus condiciones las necesiten.

De esta manera, como parte del proceso de cualificación, como lo es la formación doctoral, es importante rescatar los diversos aprendizajes de docentes que, por el mismo hecho de existir, de superarse y haber ejercido y ejercer su labor docente, son portadores de una experiencia que vale el esfuerzo por rescatar, valorar y proponer como un elemento educativo a tener en cuenta.

## **Territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia Profunda.**

El 8 de junio de 1977 fue aprobada La Conferencia Diplomática sobre la Reafirmación y el Desarrollo del Derecho Internacional Humanitario Aplicable en los Conflictos Armados. Esta conferencia buscaba realizar lo que pide la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de acuerdo a lo contenido en su Artículo 3 “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.” En buena medida, las graves violaciones a los derechos humanos dadas en el territorio colombiano, especialmente en la Colombia Profunda, se han conocido gracias a personas y a organizaciones internacionales que han documentado los acontecimientos. Es el caso del Libro Azul y del Libro Rojo del Putumayo.

La Constitución Política de Colombia tipifica en su Artículo. 286) reconoce como entidades territoriales a los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas. El art. 365 busca garantizar la prestación eficiente de servicios públicos a todos los habitantes del territorio nacional. En el art. 24, garantiza que todo colombiano, con las limitaciones que establezca la ley, tiene el derecho a circular libremente por el territorio nacional, a entrar y salir de él, y a permanecer y residenciarse en Colombia. No obstante, en la Colombia Profunda, es otra cosa. Allí se ha manejado la ley de las armas, de la violencia, del miedo.

De ahí que Artículo. 189, numeral 4 de la Carta Magna, da como deberes del presidente: “Conservar en todo el territorio el orden público y restablecerlo donde fuere turbado”. Y el Artículo Transitorio 47 dice: “La ley organizará para las zonas afectadas por aguda violencia, un plan de seguridad social de emergencia, que cubrirá un período de tres años”. No obstante, a lo largo de los años se han tenido que sacar nuevas legislaciones por la agudeza de la violencia de todo el territorio nacional, especialmente en aquellos territorios donde la presencia del estado como garante de los derechos, ha sido ausente.

No fue posible encontrar legislación específica sobre territorios marcado por la violencia en la Colombia profunda. No obstante, se reconoce que la población que más padece la violencia es la que habita en esos territorios alejados del centro. Después de muchos años de padecer la violencia, empezaron a surgir algunos decretos y leyes que mostraban el interés por la atención a los habitantes de dichas zonas. En 1997, con la Ley 387, nació el registro oficial de desplazados. Antes había sólo estadísticas municipales aisladas, fragmentadas. No obstante, la ley sólo

considera desplazados a quienes son víctimas de los grupos al margen de la ley. Las víctimas de las fumigaciones por glifosato, no fueron contadas, por ejemplo.

En año 2011 se oficializó la Ley 1448, o Ley de Víctimas. Más adelante, el Decreto Ley 4633 de 2011, brinda medidas para identificar y reparar a las víctimas en todo el territorio nacional. En año 2024 el congreso de la república modificó la Ley 1448 de 2011 y se dictó otras disposiciones sobre reparación a las víctimas del conflicto armado interno por medio de la Ley 2421. Allí se da un paso más:

El Estado garantizará la seguridad humana, con enfoque de derechos, diferencial, de género, étnico, cultural, territorial e interseccional para la construcción de la paz total. Para ello, promoverá respuestas centradas en las personas y las comunidades, de carácter exhaustivo y adaptadas a cada contexto, orientadas a la prevención, y que refuercen la protección de todas las personas y todas las comunidades, en especial, las víctimas de la violencia. Asimismo, reconocerá la interrelación de la paz, el desarrollo y los derechos humanos en el enfoque de seguridad humana” (Art. 4, Ley 2421, de 2024)

**Cuadro 3.**  
**Categorías de análisis.**

<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.	Objetivo general.	Educación liberadora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones de la educación liberadora.</li> <li>● Prácticas de la educación liberadora.</li> </ul>
		Narrativas biográficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dimensiones de las narrativas biográficas</li> </ul>
		Territorios marcados por la violencia en Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación.</li> <li>● Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión.</li> <li>● Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia.</li> </ul>
		Vivencias en torno a la educación liberadora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras.</li> </ul>
		Percepciones de los docentes sobre violencia y post	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto.</li> </ul>

partir de sus narrativas biográficas.	acuerdo en Colombia.	
Interpretar, desde las narrativas biográficas del docente los factores integrales de una educación liberadora.	Factores integrales de la educación liberadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La narrativa como herramienta de identidad.</li> <li>• La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía.</li> </ul>
Teorizar los elementos de una educación liberadora derivados de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.	Elementos de la educación liberadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La narratividad de la liberación.</li> <li>• Pedagogía para la educación liberadora.</li> </ul>

*Nota:* Elaborado por Díaz (2024).

## SECCIÓN III

### MARCO METODOLÓGICO

#### Naturaleza de la investigación

El objeto de estudio que abordó esta investigación requería desarrollarse desde una metodología que tuviera en cuenta las dinámicas de trayectoria personal vividas por varios sujetos, en la cual se pudieran inferir factores fundamentales de una educación que pasa de ser tradicional, basada en la transmisión de conocimientos, a una educación liberadora de la persona, donde se reconozca, en las experiencias de vida de los informantes, un campo de investigación cuyos saberes propios les validen para el ejercicio de la pedagogía que se hace vida, pues libera de estructuras sociales y culturales opresivas y de violencia.

De ahí que, la presente sección desarrolle la estructura metodológica de la investigación, hecha desde el enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo con un método narrativo biográfico, centrado en relatos biográficos de los informantes clave; cuyas fases se desenvuelven en: primero recolección de la información cualitativa, segundo análisis e interpretación de dicha información, y, tercero, teorización del objeto de estudio. Todo ello para llegar al objetivo principal de generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, y así dar solución al planteamiento del problema propuesto.

#### Paradigma de la investigación

De cara a conservar la congruencia con el enfoque de la investigación y los objetivos de la misma, se asumió el paradigma interpretativo, a fin de comprender los sentidos que los docentes le dan a su acción pedagógica liberadora, asumida con cierta autonomía y autoaprendizaje desde su propia experiencia de vida sobre la violencia y el post acuerdo en Colombia. A este punto, vale aclarar que según Pérez, Pérez y Seca (2020) “los paradigmas son los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en un contexto de una determinada comunidad” (p. 56).

Con los cuales se explica o se comprende el fenómeno de estudio, generando con ello conocimientos diversos, ya que, si el paradigma es positivista, las conclusiones estarán ajustadas a datos reductivos y variables específicas que se observan bajo lentes estadísticos y comprobables; mientras que si el paradigma es interpretativo, vinculará una complejidad integral que no reduce la realidad a números y hechos, sino que involucra también a los sujetos y sus perspectivas, sus manera de ser y de conocer desde el todo de la realidad y no desde unas variables preestablecidas.

Por su parte, el paradigma interpretativo, según Ortiz (2015. p. 82) “trata con significados culturales”, mientras que las ciencias naturales tratan con hechos, esto conlleva a que la hermenéutica se adentre a los sujetos y su forma de concebir la realidad, superando la visión positivista, la cual anula, de cierta manera, que el sujeto cognoscente sea quien construya las realidades a partir de su experiencia de vida, pues este no es un simple objeto que sufre situaciones, sino alguien capaz de reconocerlas en el devenir histórico, de pensarlas y transformarlas.

De hecho, para esta investigación sobre la educación liberadora desde las narrativas del docente fue de suma importancia asumir el objeto de estudio desde el paradigma anteriormente indicado, en los términos que lo presenta Ortiz (2015), pues no habría fenómeno de estudio, si el sujeto que vive situaciones de violencia y post acuerdo en su ámbito de labor educativa no tuviera un mundo interior, social, cultural, histórico, interrelacional que narrar y que expresar, sino que se redujera a los fríos datos estadísticos de muertos y violaciones a los derechos, pero sin la posibilidad de interpretar las causas, intencionalidades, referencias, mediaciones, realizaciones y consecuencias para la comunidad y el contexto en particular.

Es por eso que, se observa que la educación liberadora desde las narrativas de docentes que han vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia generan un fenómeno emergente en la educación, que debe ser estudiado desde la investigación científica y comprendido desde la hermenéutica socio-educativa a fin de potencializar significados enriquecidos que ayuden a comprender y modificar, no sólo la práctica pedagógica, sino también el aprendizaje de las relaciones sociales que históricamente han tenido los ciudadanos colombianos.

Para ello no se inicia desde la manipulación de variables, ni de creer que los datos estadísticos explican las cosas, sino que es indispensable adentrarse a lo que los sujetos narran desde sus vivencias intersubjetivas, y, por lo tanto, se hace indispensable interpretar la realidad y cómo los sujetos las vivieron y las viven.

Otro aspecto de relevancia del paradigma elegido es que gracias a este se logra observar la realidad de una manera transdisciplinaria, no ajustada a los cánones europeo-centristas de una disciplina específica, sino asumiendo la heurística propia del objeto de estudio, dejándose con ello sorprender por conocimientos contextualizados nuevos en los que se permite la crítica tras la analítica-hermenéutica dentro de la observación científica emergente de las epistemologías del sur.

Dichas epistemologías, en este trabajo se explicitan en la necesidad de interpretar conceptos fundamentales como el de violencia, paz y post acuerdo, los cuales son polisémicos, pues dependen de la perspectiva que se quiera observar, siendo las dominantes en Colombia, el concepto de paz pretendido por el neoliberalismo proveniente de la colonización, o la paz de las comunidades rurales, marginadas y nativas que se asemejan más al propuesto por la decolonialidad. Al respecto afirma Jaime, Gómez, Pérez, et al. (2020).

El objetivo primario del enfoque decolonial es descubrir y denunciar los mecanismos perversos por los que, aun tras la conformación de unos estados independientes... el mundo se halla todavía lejos de una real de-colonización (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13) ... de ahí, los conceptos de “decolonialidad” y “colonialidad mundial” se presentan como una denuncia del sistema-mundo moderno colonial – capitalista/patriarcal/estadonacioncentrico/nortocentrico/cristianocentrico- desarrollista, de las formas eurocentradas de conocimiento y de las jerarquías racializantes y subalternizantes que de este emana, se propagan e imponen desde el centro hacia una periferia oprimida (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14). La ciencia eurocentrada – nortocéntrica, digamos aquí – se ha constituido como universal, omitiendo, invisibilizando, trivializando y/o silenciando toda otredad epistémica, así como la pluralidad de caminos originados en lo que es considerado periferia. (p. 342-344)

Al respecto, se debe tener en cuenta que, ajustado al paradigma, este se desarrollará bajo los lentes de una epistemología crítica, proveniente de un investigador que construye conocimiento desde el sur, en una realidad contextual que implica dar tratamientos consecuentes con el de los informantes, quienes han vivido las experiencias de violencia y post acuerdo desde la marginalidad y la dicotomía social, económica y política en la que se ha desarrollado el objeto de estudio, por lo tanto, la interpretación no buscará omitir, invisibilizar, trivializar o silenciar la

polifonía de voces contrarias, ambiguas e incluso ilógicas que puedan surgir, sino que se asumirán como parte de los datos a interpretar.

### **Enfoque de la investigación**

Al abordar el tema de la educación liberadora que se manifiesta en las narrativas biográficas de los docentes que han vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, se hizo necesario que el objeto de estudio se desarrollara desde un enfoque que permita al investigador observar las dinámicas, procesos y factores que emergen de la realidad misma, sin alterarlos con modificaciones a las categorías, ni direccionando la realidad a un resultado preconcebido; sino que se pudiera describir y explicar el porqué, y de alguna manera, el cómo del objeto de estudio.

Es por ello que esta investigación optó por el enfoque cualitativo ya que como indican Della Porta y Keating (2013):

La investigación cualitativa es una actividad localizada que sitúa al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen que el mundo sea visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten el mundo en una serie de representaciones, que incluyen apuntes de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y notas propias... los investigadores cualitativos estudian las cosas en su ambiente natural, tratando de encontrar sentido o de interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que la gente les otorga. (p. 55)

Lo que implica que el investigador asumirá su estudio desde la realidad que se presenta sin alteraciones o distorsiones provenientes de manipulación de variables, contextos o perspectivas, sino que se asumirá la realidad como se manifiesta, a fin de interpretarla y comprenderla lo más integralmente posible.

Por su parte, hablando del enfoque cualitativo aplicado a las investigaciones educativas, Sánchez, González, y Esmerald (2020) afirman que, las investigaciones cualitativas toman importancia en cuanto realizan “descripciones detalladas de las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 18-19).

Por lo tanto, gran parte del actuar del investigador fue recolectar la serie de informes que pudieran generar una representación clara y objetiva de la realidad humana y social, que no se

puede captar con instrumentos de laboratorio positivista, sino de las expresiones del mundo de la vida. De otro lado, y consecuente con la perspectiva epistemológica que adoptó esta investigación, es pertinente indicar que se toman en cuenta dentro del enfoque cualitativo, la posibilidad de involucrar las epistemologías del sur como referentes de construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta con Pérez, Pérez y Seca (2020) que dichas epistemologías obedecen al lugar geopolítico donde se produce el conocimiento, emancipándose de la perspectiva dominante europeo-centrista y anglosajona o norteamericana, para asumir una postura crítica proveniente del sur, las cuales no sólo hacen referencia al lugar, sino sobre aquellos sujetos que “reflexionan creativamente sobre su realidad, haciendo un diagnóstico crítico del presente donde el eje está puesto en la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (Pérez, Pérez y Seca 2020. p. 57)

No obstante, ello no significa que no se hayan tomado referentes teóricos de las corrientes europeas y norteamericanas que soporten las categorías iniciales del presente estudio, sino que en cierto momento de la interpretación se dio prevalencia a los autores latinoamericanos y a los sentidos críticos que son propios de las epistemologías del sur. En consecuencia, el presente estudio se planteó y trabajó como una investigación cualitativa, interpretativa, no experimental, en la que se buscó “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural” (Hernández, Fernández, y Baptista. 2014. p. 152) además de la comprensión del objeto de estudio desde la voz de sus actores, a fin de poder teorizar sobre la educación liberadora desde las narrativas de los docentes en contextos marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

### **Método de investigación**

El método elegido para el desarrollo de la presente investigación corresponde al biográfico narrativo, más específicamente al relato biográfico (Pujadas, 2000, p. 139) entendido este como el registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con el entrevistado. Dichos relatos de vida son los más apropiados a esta investigación, en cuanto que se observa como el más congruente con el problema de estudio, las preguntas planteadas y los objetivos propuestos.

De hecho, el método biográfico narrativo consiste, según Pujadas, (2000) en escuchar las experiencias de vida de uno o varios sujetos, desde sus perspectivas objetivas y subjetivas, enmarcadas dentro de la realidad histórica del sujeto y la interpretación que hace de la misma, teniendo en cuenta que desde las narrativas de vida se pueden extraer acontecimientos y representaciones, que son a su vez, recursos para conocer el sentido y la acción social y cultural, además del mundo fenomenológico de los individuos.

Las narrativas de vida, más allá de ser relatos individuales, puramente, subjetivos, se constituyen en datos concretos e intersubjetivos, ajustados a la interpretación de la realidad, de la que se pueden hacer análisis temporales, contextuales, sociológicos, culturales, políticos e ideológicos; de ahí que, como indica Sanz (2005) la investigación científica cualitativa, desarrollada bajo este diseño logra adentrarse explorativa, descriptiva, analítica y críticamente al documento de vida, y por ende, a los fenómenos de estudio o categorías a indagar.

Esto se logra gracias a que, como indica Biglia y Bonet (2009) las narrativas se constituyen en nuevos objetos de análisis discursivos capaces de ofrecer descripciones ricas de la realidad, tanto subjetiva como intersubjetiva y social, superando la dicotomía objeto-sujeto e instalándose en un realismo ontológico integral. Lo que indica que las narrativas ofrecen datos precisos del acontecer histórico, pero a la vez de las dinámicas emocionales, cognitivas y relacionales de los sujetos que vivieron cierto tipo de acontecimientos y de los cuales guardan una especie de memoria existencial que se usa para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

Así mismo, el hecho de narrar la vida revaloriza y reivindica al actor social, quien es el agente activo de las acciones y padecimientos psico-sociales, y socio-culturales de la existencia vivida, que lejos de ser un simple dato de una variable o categoría, se convierte en un sujeto en quien se configura la realidad compleja, entramada en su ontología y epistemología subyacente, sin olvidar que se trata, por un lado, de relatar la vida del sujeto, “la historia de vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta” (Pujadas, citado en: Biglia y Bonet, 2009, p. 7) y, por otro lado, de narrar la historia de vida, en cuanto que se le incorporan otro tipo de información adicional, recabada por el investigador, permitiéndole la reconstrucción de dicha biografía y del sentido a un tema específico que se quiere indagar.

Ahora bien, el método biográfico narrativo según Clandinin (2007) inicia con los relatos de vida de uno o varios sujetos cuyas experiencias existenciales o dramas vitales ofrecen una amplia comprensión del objeto de estudio, el cual no se encuentra separado del sujeto, sino incorporado en sí mismo, pero no vistos como simples relatos de acontecimientos ocurridos en un tiempo, espacio específico, sino sobre todo, como construcción o estructuración del sentido sobre la realidad específica de la que se quiere indagar, que para el caso de este estudio corresponde a la educación liberadora que han vivido los docentes en contextos de violencia y post acuerdo en Colombia.

Dicho método, según el mismo Clandinin (2007) continua con la interacción humana entre el investigador y el sujeto que relata su vida, donde se busca extraer la información relevante al objeto de estudio, y el enriquecimiento de las categorías que emergen o reverberan de la interacción. Esto quiere decir que se extraen conceptos, procedimientos, significados, acciones, emociones, y un sentido integrado de la realidad estudiada, que estará mediada por un contexto espacio temporal, además de intenciones, tensiones, memoria, olvido distorsiones e interpretaciones tanto del relator como del investigador, es decir de la vida de los interactuantes.

The story depends upon every one of us to come into being. It needs us all, needs our remembering, understanding, and creating what we have heard together to keep on coming into being. The story of a people. Of us, peoples. (Trinh, 1989, p. 119. Citado en Clandinin, 2007, p. 252)

Consecuentemente, el método biográfico narrativo atiende a la complejidad de la relación existente entre los involucrados en la investigación, es la suma e interacción de interpretaciones que conforman la realidad intersubjetiva, y definen, de cierta manera, lo que son los sujetos, sus vidas, los pueblos en los que viven y los significados que le dan a la realidad social, por lo tanto, ofrecen una oportunidad valiosa para la indagación y el conocimiento científico, con un factor favorable para este tipo de investigación, ya que da voz a quienes desde los tecnicismos de las ciencias no pudieran expresar su ser, sentir y pensar con los conceptos requeridos para ello.

Pero que la narrativa les ofrece el poder hablar y manifestar su postura política, social, económica, ética, moral e integral sin los formalismos de las disciplinas que imponen conceptos altamente elaborados desde la academia para auto-entenderse ellas mismas. Al contrario, las narrativas biográficas, según informa Pujadas (2000) parten de los sujetos corrientes y de su vida

cotidiana que traspasa los límites deterministas de las disciplinas, para hacerse transdisciplinaria, y con ello, compleja.

Ahora bien, para poder extraer esa complejidad es fundamental dentro de los relatos de vida realizar entrevistas que cumplan, según Pujadas (2020) con los siguientes criterios: primero ser abiertas y a profundidad, no direccionadas; segundo, apoyarse en documentos, cartas, fotografías, diarios, que estén a la mano para orientar en los momentos de lapsus de la memoria; y, tercero, transcribir las entrevistas del informante en cuatro tipos de archivos, a saber: literal, temático, cronológico y por personas. Pues gracias a ello será posible recolectar la información pertinente al estudio.

Al respecto, es necesario aclarar que esta investigación focaliza su esfuerzo en los temas de educación liberadora de los docentes que han vivido o ejercido su labor pedagógica en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, por lo tanto, el énfasis no radica en una la trayectoria de vida completa del sujeto informante, a la que se le vaya a redactar una historia de vida plena, teniendo en cuenta todo su devenir cronológico, desde la infancia hasta nuestros días, sino que el énfasis está en los datos que pueda ofrecer sobre las categorías del objeto de estudio, de ahí que lo más apropiado sea el relato de vida focalizado en la temática electa.

En esta misma línea, se comprende que al ser diversos los informantes sobre una temática común, se haya optado por usar los relatos de vida paralelos, en los que diferentes sujetos en la misma condición y experiencia de la realidad narren sus vivencias, y de allí se hilvanen los significados que lleven a un sentido común que atienda a la comprensión del objeto de estudio, de hecho, lo importante es la lectura de un proceso personal y/o social frente a una temática de interés colectivo, que para este caso, lo es también pedagógico.

### **Diseño de la investigación**

En el presente estudio se optó por el diseño narrativo, entendiendo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) que:

Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se centran en “narrativas”, entendidas

como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente (Czarniawska, 2004). (p. 488)

Esto adquirió una gran relevancia para el presente estudio, en cuanto que se buscaba, a partir de los relatos biográficos de algunos docentes, escrutar la posibilidad de desarrollar una educación liberadora, que rescatara los saberes del contexto y las experiencias vividas por algunos de los agentes de la educación, como son los docentes, quienes, a partir de su ser en el mundo con otros, su desempeño laboral y su saber pedagógico educan a los estudiantes para la vida. De hecho, lo que se pretendió indagar fue la incidencia de las experiencias de vida dentro de un proceso investigativo en educación que opta por reconocer que, quienes educan han tenido experiencias vitales que deben ser leídas, comprendidas y apropiadamente usadas para hacer educación, así lo deja ver Ríos (2020)

Este diseño requiere de una doble interpretación, donde el entrevistado interpreta su vida y el investigador interpreta esa interpretación. Además, el investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías y temas en los datos narrativos. (p. 368)

De tal manera que, los relatos biográficos de quienes han vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo poseen un saber que sirve para los fines de la educación liberadora, más aún, se convierten en suministro de recursos pedagógicos existenciales válidos para educar y superar condiciones sociales adversas, pues los textos, no siempre están en bibliotecas inexistentes de escuelas marginadas, sino que surgen ahí, en la vida cotidiana, esperando ser escritos, leídos, analizados, interpretados y comprendidos en el contexto de donde emergieron.

De ahí que, se haya optado en este estudio investigativo por un diseño narrativo cuyas acciones de campo, en términos generales, son descritas por Fernández, Hernández y Baptista (2014) de la siguiente manera:

1. Planteamiento orientado a representar y entender la secuencia de fenómenos, hechos y eventos por medio de los relatos de vida.
2. Elegir el contexto y los participantes, individuos cuyos relatos de vida reflejen experiencias de interés para el estudio.
3. Búsqueda de información que permita exponer y describir los lugares y acontecimientos donde ocurrieron los relatos de vida, contextualización.

4. Recolección de datos sobre los relatos de vida experiencias y sus contextos, (narraciones) recabar documentos, objetos, materiales pertinentes, testimonios, realizar entrevistas, consulta de archivos, grupos e enfoque, observación, etc.
5. Transcribir las narrativas y transformar las piezas de evidencia en material científico analizable (codificación)
6. Explorar el significado de las experiencias narradas y documentadas (sentido general de los datos)
7. Cruzar fuentes, verificar hechos, considerar historias y perspectivas de distintos actores o participantes.
8. Interpretar las piezas de evidencia narrativa: los relatos biográficos obtenidos, secuencia temporal, identificación de unidades, ideas, categorías, temas, análisis de congruencias y recurrencias de los informes recolectados. (categorización)
9. Analizar comparativamente las narrativas de los participantes, encontrar cuestiones en común y diferencias, generar patrones, establecer cronología de eventos, descripción e incidencia del contexto. (contrastación)
10. Presentar las categorías, temas y patrones relevantes al estudio, indicando su importancia dentro del objeto de estudio.
11. Exponer las categorías emergentes, ofrecer explicaciones, realizar los constructos teóricos. (teorización)
12. Revisión por parte de otros investigadores o expertos.
13. Elaboración del reporte final de la investigación.

### **Nivel de la investigación**

Este estudio de tesis doctoral, buscó un nivel de investigación explicativo-interpretativo, fundamentado en la propuesta de Ricoeur (2010, p. 12) para quien es importante superar la vieja dicotomía entre explicar y comprender, asumiéndose mejor una perspectiva dialéctica, donde se explica para comprender, y se comprende para explicar, indicando con ello que no se trata sólo de enunciar razones causales del fenómeno, sino llevarlas a la comprensión integral del todo y sus partes; de la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad; de los tiempos pasado, presente y posible futuro; y, de los hechos históricos acontecidos, aquellos relatados y la interpretación que se les da.

Es ahí que esta investigación asumiera un nivel explicativo-interpretativo, pues se propuso elaborar constructos teóricos sobre la educación liberadora, a partir de las narrativas de los docentes que han vivido en escenarios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, para lo cual debió adentrarse a unos avances progresivos y lógicos de exploración, descripción, explicación e interpretación y así consecuentemente formular la teorización que se presenta en la sección IV.

De esta manera, en primera instancia, se desarrolló un horizonte exploratorio, en cuanto que se adentró a un objeto específico en el que según Carrasco (2005) se da una “etapa de reconocimiento del terreno de la investigación” (p.41) y de las características o factores que originan la realidad a estudiar. Teniendo en cuenta que, pese a que existían diversos estudios sobre violencia y post acuerdo en Colombia, pero eran pocos los que se adentraban en abordar la educación liberadora, desde las narrativas de los docentes, es decir, no sólo cómo los maestros vivieron la violencia, sino cómo esta influye en su labor educadora.

Por otra parte, la investigación también requirió un momento descriptivo, pues “dice y refiere sobre características, cualidades internas y externas, propiedades, rasgos esenciales de los hechos y los fenómenos de la realidad, en un momento y tiempo histórico concreto y determinado” (Carrasco, 2005, p. 42) con lo cual fue indispensable pasar por dicho momento que develara la realidad en estudio, y que permitiera su observación desde el rigor científico.

Ahora bien, el estudio aspiró a un nivel explicativo-interpretativo, ya que se propuso conocer el porqué del fenómeno, sus cualidades, características, propiedades y más específicamente los factores que dieron pie u origen al objeto de estudio. Es así que se focalizó en adentrarse a la naturaleza de la realidad, a comprenderla y dar los argumentos racionales, científicos, sociales transdisciplinarios que hacen que el fenómeno sea como es. Esto condujo a que, por fundamento investigativo, se asumieran tres categorías iniciales y se observaran las relaciones que tienen unas con otras, además de las incidencias en la realidad del objeto de estudio.

En esta misma línea, indica Padrón (2001) que la investigación en su nivel explicativo busca estructurar “sobre la base de preguntas cuya forma lógica se orienta a interpretar la ocurrencia de una cierta clase de eventos (consecuentes) por mediación de otra clase de eventos

(antecedentes)” (p. s/n). Es así que, se buscaran las relaciones causales y las interacciones correlacionales que se dieran entre las categorías iniciales, observando con detenimiento aquellas emergentes que naturalmente surgieran de la investigación y sirvieran para explicar el fenómeno de estudio.

Ahora bien, al ser una investigación cualitativa, no tuvo la pretensión de elaborar leyes generales absolutas reproducibles en otros escenarios, sino la comprensión del fenómeno de estudio y su aporte a escenarios y situaciones similares, por lo tanto, a lo largo de toda la investigación se hizo necesario diversos momentos interpretativos no experimentales, que nacieron de una exploración y descripción, para poderse explicar con niveles adecuados de validez científica, y así, poder interpretar y comprender el objeto de estudio.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura... a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema” (p. 418). Todo lo anterior llevó a ubicar el presente estudio en un nivel explicativo-interpretativo que obedeciera a comprender más y mejor el fenómeno de estudio, pasando por los momentos exploratorio, descriptivo y explicativo. Con lo cual se hizo posible la teorización del objeto de estudio, tras haber ahondando con suficiente competencia científica en el fenómeno de la educación liberadora a partir de las narrativas docentes.

### **Fases de la investigación**

En esta sección se exponen y explican las tres fases por las que transitó la investigación; en primera instancia se reconoce la forma como se recolectó la información cualitativa que permitiera hallar las categorías emergentes, las cuales a su vez proveyeron el material relevante para analizar e interpretar.

En la segunda fase, se presenta la forma como se analizaron e interpretaron los datos o los informes cualitativos, asumiendo los momentos de codificación, categorización y contrastación. Por último, en la tercera fase se hizo la teorización, a fin de ofrecer un conjunto conceptual comprensible y científicamente válido que explicara el objeto de estudio, proponiendo una postura clara y lógica desde unos postulados congruentes, con sus consecuentes argumentos que los sostienen.

### *Primera Fase: Recolección de información*

Esta primera fase de la investigación, corresponde al desarrollo del primer objetivo del estudio, el cual fue: develar las vivencias de los docentes en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia a partir de algunos de sus relatos narrativos biográficos; para ello fue indispensable determinar el escenario, la población, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de la recolección de información y su consecuente validez científica.

#### **El escenario e informantes clave**

De acuerdo a Bernal (2010) una vez concebida la idea de investigación, el problema, los objetivos, la justificación y el fundamento teórico se debe definir el escenario en la cual se desarrollará la investigación (p. 160). Ello conllevó a decidir con quiénes se haría la indagación y qué características debían tener los sujetos para que pudieran aportar al problema objeto de estudio.

En esta misma línea, según Fracica y Jany citado en Bernal (2010, p. 160) la población se define como el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación, se puede definir también como el conjunto de quienes es posible elegir los informantes clave; o como los individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia o unidad de análisis.

De ahí que, se optara por definir que los informantes clave sobre quienes se hizo esta investigación correspondieran al grupo de docentes que han vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia y cuya vivencia ha incidido de manera significativa en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza o labor pedagógica, específicamente tres docentes que interactúan en el departamento de Putumayo – Colombia, y tres docentes que laboran en el departamento de Casanare – Colombia.

Lo anterior conlleva a definir que el alcance son dos departamentos de Colombia que han sufrido la violencia y el proceso de post acuerdo, especificados en seis docentes representativos y significativos del fenómeno de estudio de la educación liberadora a partir de sus narrativas biográficas, comprendidas en un tiempo de vivencia que se convierten en relatos biográficos desde situaciones acaecidas a partir de 1995 hasta 2024.

### **Escenario: dos zonas de la Colombia Profunda.**

Los maestros que colaboraron como informantes clave han vivido y ejercido su labor en diversos escenarios de la Colombia Profunda, donde todavía viven y ejercen su actividad pedagógica. Dichos escenarios se caracterizan, en su mayoría, por ser sectores que no tienen estratificación social o tienen una estratificación baja y poca presencia del estado. En algunas ocasiones la presencia del estado se hace a través del control militar; mas no como garante de los Derechos Humanos; sino como presencia de control y dominio del territorio.

No obstante, estos maestros han abierto camino haciendo presencia del estado, pues ellos hacen parte del sector público, viven en las zonas donde ejercen su labor y han construido sus familias, compartiendo la realidad de sus educandos y el contexto de la Colombia profunda. Quienes cuentan con estratificación viven y trabajan en estratos 1 y 2, comprometidos con el derecho a la educación de sus pobladores, por lo menos, hasta la educación básica y media. Las oportunidades para la educación superior en estos contextos son mínimas, sobre todo desde el sector público, y muy especialmente en el departamento del Putumayo.

En los escenarios escolares donde los docentes informantes clave han ejercido su labor se puede evidenciar las condiciones de comunidades marginales, procedentes de grupos rurales, étnicos, desplazados, víctimas de la violencia, depauperados por las condiciones sociales y de vida que les ha impuesto la situación de los territorios, descrita en la primera sección de este estudio, a quienes les llega más fácilmente un arma y una ideología política de odio, que un libro y una escuela capaz de acompañarlos en su desarrollo integral, socio-cultural y contextualizado.

Es así que en este escenario de la Colombia profunda es de donde se recabaron los datos cualitativos que aportaron los informantes clave, y que fueron a los seis docentes elegidos por sus características homogéneas; quienes, de acuerdo a lo que indica Gómez, Villasis y Miranda (2016, p. 203) “En la selección de la población de estudio existen características decisivas que deben considerarse. Una de ellas es la homogeneidad, que se refiere a que todos los miembros de la población tienen las mismas características” que, para este caso, corresponde a haber vivido en territorios marcados por la violencia.

Específicamente en los departamentos de Putumayo o Casanare, haber sufrido o vivenciado algún tipo de experiencia que se enmarca en el contexto del conflicto interno armado en Colombia y su posterior negociación y aplicación de políticas del post acuerdo. Además de haber generado experiencias de aprendizaje a partir de las vivencias en dichos territorios, y de haber generado algún tipo de reacción social, cultural o pedagógica que esté ajustada a la opción de educar para liberarse y liberar a otros de las lógicas de odio y violencia, históricamente transmitidas en los diferentes pueblos del territorio nacional colombiano.

El escenario y los informantes clave no obedecieron a una medición estadística, pues el interés del estudio no fue promediar o medir las variables del fenómeno de estudio, sino que, por la naturaleza cualitativa de la investigación, sobre las bases del paradigma interpretativo y el método biográfico narrativo, lo que se buscó fue indagar en las experiencias subjetivas, históricas, narrativas, psicológicas y, sobre todo, pedagógicas de los docentes, a fin que permitieran inferir una teoría fundamentada de la educación liberadora. Por lo tanto, los informantes clave se eligieron ajustados a los fines específicos de la investigación y su objeto de estudio, lo que ubica esta opción dentro del método no probabilístico (Bernal, 2010, p. 162)

### **Informantes clave.**

La elección de los informantes claves se correspondió a los objetivos de la investigación, la metodología y el escenario en el que se desarrolló el estudio; de ahí que estos fueran elegidos sobre unas premisas específicas con las que se aseguró que los datos proveyeran categorías apropiadas al objeto de estudio. Dichos criterios fueron: primero, ser docente en ejercicio de su labor; segundo, haber vivido y haber ejercido su profesión docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia; tercero, tener la libertad plena de participar en este estudio investigativo relatando apartes de su vida atinentes al objeto de estudio.

Para cumplir este último criterio, el docente debió mantener una actitud proactiva ante la exposición de algunos relatos biográficos propios, evitando, como indica Pujadas (2000), mezclar la fantasía con la realidad vivida, ser un buen descriptor de los acontecimientos que vivió, haciendo relatos lo más completos posibles, sincero, genuino y crítico. Muy importante que el informante dedicara algunos tiempos para las entrevistas y facilitara prueba documental de su experiencia de vida, siempre en torno a la educación liberadora procedente de su experiencia

de vida, que para este caso se resalta el haber acontecido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

Dicha elección se hizo teniendo en cuenta que, el perfil de los informantes clave fuera representativo para el objeto de estudio, en el cual sus testimonios de vida hicieran aportes valiosos a las pretensiones de la investigación; de ahí que, la elección no se hiciera al azar, ni aleatoria u obediente a criterios estadísticos, en los que prima la información cuantitativamente dominante.

En cambio, sí propendió por captar información que enriqueciera los contenidos de comprensión del tema abordado. Más aún, se asumió como expresa Pujadas (2000) que, “cuanto más homogénea sea la muestra de informantes seleccionada con la finalidad de recopilar sus narraciones biográficas, más grande será la intertextualidad y más explícito será el hipertexto del que cada narración es una variante” (p 149). Lo que significa que las experiencias compartidas permitieran organizar la información y comprender las similitudes y diferencias manifestadas por los informantes ante el objeto de estudio.

Es así que, para esta investigación, se optó por tener como informantes clave a: Elizabeth Cárdenas, Nemonete Nenquina, Francisco Hernández, Miriam Sanabria, Juan Barrios y Franco González de los departamentos Putumayo y Casanare. Docentes en ejercicio cuyos detalles están en el siguiente cuadro. Sus nombres fueron cambiados, según lo acordado con ellos de manera previa.

**Cuadro 4. Informantes clave (Nombres cambiados)**

<b>Informante Clave</b>	<b>Características</b>	<b>Criterios</b>
Elizabeth Cárdenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Licenciada de educación media.</li> <li>● Experiencia de vida en el Putumayo.</li> <li>● Secretaria de Educación en Putumayo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Haber vivido en territorios de violencia y post acuerdo.</li> <li>● Ser educadora en ejercicio.</li> <li>● Contribuir a educación liberadora desde su quehacer</li> </ul>
Nemonte Nenquina	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Puerto Guzmán (Putumayo)</li> <li>● Pitalito (Huila)</li> <li>● Psicóloga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Haber vivido en territorios de violencia y post acuerdo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Docente orientadora.</li> <li>● Coordinadora.</li> <li>● Magister en Educación</li> <li>● Doctoranda en Educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ser educadora en ejercicio.</li> <li>● Contribuir a educación liberadora desde su quehacer</li> </ul>
Francisco Hernández	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nació en el Putumayo, recorrió varios lugares del Putumayo y Nariño en su niñez.</li> <li>● Rector de colegio en Puerto Asís.</li> <li>● Magister en educación</li> <li>● Doctor en educación</li> <li>● Diácono permanente de la Iglesia Católica Romana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Haber vivido en territorios de violencia y post acuerdo.</li> <li>● Ser educador en ejercicio.</li> <li>● Contribuir a educación liberadora desde su quehacer</li> </ul>
Miriam Sanabria	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nació en Sogamoso, Boyacá</li> <li>● Perdió a sus padres cuando tenía mes y medio de nacida.</li> <li>● Tuvo varios trabajos distintos a la docencia hasta que logró licenciarse y vincularse al magisterio.</li> <li>● Se vinculó en el municipio de Maní, Casanare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Haber vivido en territorios de violencia y post acuerdo.</li> <li>● Ser educadora en ejercicio.</li> <li>● Contribuir a educación liberadora desde su quehacer</li> </ul>
Juan Barrios	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nació la Colombia profunda. Magangué (Bolívar). Vivió diversas violencias en su niñez.</li> <li>● Lic. En Ciencias Sociales. Esp. En Planeación educativa. Magister en Planeación y administración educativa.</li> <li>● 15 años de trabajo en el Casanare. Final del conflicto y el post conflicto.</li> </ul>	<p>Vivió la violencia desde su niñez y parte de su ejercicio docente.</p> <p>Docente en ejercicio.</p> <p>Hace parte de programas para la paz, a través del programa Justamente, esto desde su labor docente</p>
Franco González	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nacido en Socha, Boyacá.</li> <li>● Normalista. Se dedicaba al transporte y fue invitado al Casanare a hacer parte del equipo docente en Maní.</li> <li>● Llegó hace 31 años al</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Haber vivido en territorios de violencia y post acuerdo.</li> <li>● Ser educador en ejercicio.</li> <li>● Contribuir a educación liberadora desde su quehacer</li> </ul>

---

municipio de Maní y se estableció allí.

- Construyó familia y ha creado lazos, vínculos existenciales con esta tierra.

--	--	--

*Nota:* Elaboración propia

A lo largo del desarrollo investigativo se hicieron ajustes pertinentes o necesarios en torno a los informantes clave, ya fuera por contingencias que pudieran suceder, o por no cumplir con los criterios que aportaran significativamente a los fines de la investigación.

### **Técnica e instrumentos de recolección de información**

De cara a poder cumplir con lo que se propuso en el primer objetivo del presente estudio: develar las vivencias de los docentes en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia a partir de sus narrativas biográficas, se buscó recolectar la información, cumpliendo con los requerimientos de la investigación científica social y educativa, por lo tanto, se optó por las técnicas de recolección de información enunciadas al inicio de este acápite, las cuales son: primero la entrevista a profundidad; y, segundo la revisión documental de diferentes fuentes, a partir de las cuales se pudo obtener información que enriqueciera o ayudara a corroborar y triangular los datos obtenidos; de hecho.

Según Hernández, Sancho y Rivas (2011, p. 44), el diálogo con diferentes fuentes, entre las que se encuentran, la revisión del contexto, las versiones del momento histórico que se narra, las tendencias políticas, o decisiones administrativas correspondientes al tiempo cronológico narrado y a la temática planteada, y los marcos o movimientos culturales que se manifestaron en aquel tiempo, fueron recursos valiosos para comprender la época de los sucesos y estos como tal, además que fueron suficientes para realizar la debida contrastación de informes cualitativos.

Es así que, la primera técnica adoptada por esta investigación fue la entrevista a profundidad, (ver anexo 1), la cual, “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado)” (Hernández, Baptista, et al, p. 403). O también entre un entrevistador y un grupo de personas. La cualidad de profundidad se

refiere a “la libre manifestación por parte de los actores sociales, de sus intereses informativos, creencias, deseos (Ortíz, 1998). El elemento central son los diferentes valores y significados atribuidos por los actores sociales a los fenómenos sociales” (Palacios, y Rubio, 2003. p. 12). Su elemento esencial fue la singularidad de la experiencia vivida por parte de los informantes.

Esta técnica se usa para esclarecer experiencias humanas subjetivas, acercarse al objeto de estudio cualitativo que se anida en la interioridad de los sujetos entrevistados y que no son tan observables de manera tangible. De ahí que se optara por la entrevista en profundidad, entendiendo que esta permitía ahondar sobre las percepciones de los informantes pues sus datos eran los necesarios para comprender el tema.

Los pasos a tener en cuenta fueron aquellos propuestos por Amezcua (2015): documentarse previamente sobre el informante y su contexto, elaborar un guion temático no semiestructurado, programar la entrevista lugar, fecha y hora, registrar por escrito y medios digitales la entrevista, motivar al informante para que hable tranquila y abiertamente, establecer una duración máxima de dos horas, observar y registrar el lenguaje no verbal, gestos, posturas, estados de ánimo, etc., mantener una postura ética, transcribir las entrevistas lo más pronto posible siendo fiel a lo escuchado, verificar el contenido de las transcripciones.

Con la aplicación de esta técnica se buscaba extraer las categorías que hicieran posible una educación liberadora, además de la comprensión de los alcances de las experiencias de los docentes en contextos de violencia y post acuerdo que se transforman en factores de una educación desde la experiencia de vida y para la vida.

De otro lado, como segunda técnica de recolección de datos en el presente estudio, se hizo la revisión documental, (ver anexo 2), a través de la cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se accedió a documentos, registros, materiales y artefactos que portara información valiosa para el objeto de estudio.

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p. 415)

Gracias a los documentos: videos, fotos, cartas, mensajes, diarios, grabaciones, expresiones artísticas, escritos, archivos, etc., se pudo obtener datos que ayudó a entender los sucesos, las acciones, significados y sentidos que los sujetos le dieron a una realidad, y a comprender el contexto en que las situaciones que alimentan la narrativa se dieron, incluso aportaron información relevante al porqué y al cómo del objeto de estudio que se narra de manera subjetiva, pero que tiene un sustrato objetivo, rastreable y verificable en los documentos históricos, culturales y administrativos que fueron consultados.

A través del desarrollo de estas técnicas y uso de instrumentos, se esperaba cumplir con el primer objetivo de la investigación, develando las vivencias de los docentes que han ejercido su labor en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia e identificar los aportes que permitieran distinguir los factores necesarios para la educación liberadora desde la realidad en contexto seleccionada.

### **Validez y confiabilidad de los instrumentos cualitativos**

Al ser una investigación de enfoque cualitativo, se entiende que la validez se ubica dentro de las posibilidades de desarrollarse con un rigor científico que mantenga la descripción de la realidad tal como aparece, sin alterar los resultados, los datos ni los sustratos de objetividad que se manifiestan dentro de los informes de la subjetividad de los informantes.

Así lo deja ver Hernández, Fernández, y Baptista (2014), al enunciar “los criterios paralelos a la confiabilidad, validez y objetividad” (p. 453) de la calidad investigativa. El primer criterio es la consistencia lógica del proceso de investigación y de su producto final o de los resultados, los cuales se ajustan a una confiabilidad cualitativa, que contiene la congruencia pertinente de los informes obtenidos y a los de su interpretación, prevalentemente equivalente a la de diversos investigadores, que concurren a partir del dato obtenido en un similar análisis de datos e interpretación.

Otro criterio de validez, según los mismos autores, Hernández, Fernández, y Baptista (2014) sería la credibilidad, la cual consiste en que “el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema” (p. 455) generando una correspondencia verídica entre lo que el informante quiso expresar y lo que el investigador entendió de lo expresado,

retratando con ello los puntos de vista de manera fidedigna y ajustados a lo realmente dicho y captado.

Por lo tanto, los sesgos, las distorsiones, las tendencias, creencias y otros distractores se minimizaron a lo largo de las diferentes fases con el fin de generar cuerpo creíble. En este punto fue muy importante la corroboración estructural, con la cual se cotejaron categorías, informes e interpretaciones; y la debida adecuación referencial, la cual permitió que hubiera una comprensión de los referentes conceptuales y procedimentales de los que habla el informante, con cierta posibilidad de ser comprendidos por una comunidad de sentido de la misma manera, es decir, evitando la polisemia que distorsionara conceptos relevantes para el objeto de estudio.

Ahora bien, dado que se trató de una investigación biográfico narrativa, fue fundamental dar relevancia a la información que permitiera la heurística o la emergencia de las categorías significativas que ayudaran a la comprensión del objeto de estudio, de ahí que, se aplicara el análisis lingüístico, sobre todo aquel de carácter semántico, que fuera capaz de develar interacciones, conceptos, patrones y factores del fenómeno de estudio. Así mismo, ante la validez de la investigación se hizo necesario mantener una constante contrastación entre los informes obtenidos por parte de los informantes clave, sus percepciones y perspectivas.

Además, de las diferentes fuentes de información, como documentos, fotos, archivos, etc., que ayudaran a corroborar que lo que se iba recolectando corresponde a hechos, vivencias y significados que se pudieran verificar o por lo menos concebir dentro de un nivel de veracidad y sinceridad adecuados, que no son fruto de la fantasía o la distorsión de la realidad. Para ello fue importante estar atento a las ambigüedades, concurrencias, contradicciones e incluso incertidumbres que se manifesten en cualquiera de las técnicas de recolección de datos.

Por último, se consideró altamente pertinente hacer registro audiovisual de las entrevistas, a fin de tener acceso a las mismas una y otra vez, de tal forma que, fuera posible conservar la veracidad de lo expresado, y la posibilidad de revisar en varios momentos la interpretación que se le dio a lo escuchado. Ello implicó solicitar a los informantes la autorización para grabarles y registrar en vivo la expresión de su percepción y perspectiva ante el fenómeno de estudio.

### ***Segunda fase: Técnicas de interpretación de resultados***

Esta segunda fase obedeció a lo planteado en el segundo objetivo específico del proyecto investigativo: Interpretar, desde las narrativas biográficas del docente que ha vivido en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia los factores integrales de una educación liberadora. Para lo cual se hizo en tres momentos específicos: primero, lectura literal de las narrativas obtenidas; segundo, lectura semántica de las narrativas; y, tercero, lectura pragmática de las narrativas, todas ellas ajustadas al círculo hermenéutico que se describe más adelante.

Con el primer momento, lectura literal de las narrativas obtenidas, se buscaron conceptos, categorías y unidades de significado relevantes que ayudaran a explicar y comprender el objeto de estudio; esto implicó que, a través del análisis lingüístico de los relatos obtenidos, se elaborara una estructura conceptual y de subcategorías que sirvieran de argumentación explicativa de la composición del fenómeno estudiado.

Al respecto, Padrón (citado en Martínez, 2004) indica que las ciencias sociales analizan documentos y escritos, interpretándolos desde sus fragmentos de lenguaje, con las que se expresan experiencias y realidades vividas, por lo que hay que construir definiciones, sopesar conceptos, observar los alcances lógicos y lingüísticos de cada informe obtenido, haciendo las deconstrucciones apropiadas de los textos y de la realidad narrada para reconstruirla analítica y estructuralmente.

Con el segundo momento, lectura semántica de las narrativas, contempló que, tras el análisis estructural logrado en el momento anterior, se dirigiera el foco de atención en las características y unidades de significado relevantes, es decir, en los conceptos o subcategorías concurrentes, que ofrecían explicación del fenómeno, además de argumentos causales, instrumentales, interrelacionales y contextuales del fenómeno de estudio, pero no fijados a ellos, sino como expresiones lingüísticas que portaran significados más profundos, e incluso, el sentido oculto de una realidad que sólo puede salir a la luz cuando se la comprende a través de la interpretación.

Con ello, se indica que no se buscó simplemente lo que dice el texto narrativo, ni tampoco, lo que quiso decir el autor o informante, y mucho menos, lo reductivo que pueda percibir el lector-investigador; sino que se buscó la interacción hermenéutica entre ellos con el

contexto real relatado, con su consecuente integración compleja, para así dar paso a un conocimiento emergente, que permitiera la heurística de esta investigación; es decir, desde el diálogo entre el informante que aportó relatos biográficos, con el investigador que los leyó e interpretó, dentro de un contexto social, histórico y real buscando el significado y sentido de la educación liberadora.

Con el tercer momento, lectura pragmática de las narrativas, se observaron, analizaron e interpretaron las acciones, comportamientos, reacciones y decisiones relatadas por los informantes, o las personas que actuaban en su relato de vida, de tal manera que, se pudiera entender el porqué de los hechos, su intencionalidad, justificación, referencias, mediación, realización y finalidad, teniendo en cuenta que la interpretación no buscara objetivar la realidad del narrador, sino entender su horizonte de comprensión, tal como afirma Sánchez (2004)

Comprender una obra equivale a apropiarse la perspectiva de mundo que contiene y se da en ella de manera lingüística; es decir, será la fusión del horizonte o mundo lingüístico del lector con el horizonte o mundo lingüístico de la obra. (p. 145).

Esto quiere decir que, no se fue tras la verificación de los hechos, las intencionalidades y ningún tipo de objetivación de la realidad, sino de la perspectiva perceptual, vivencial y existencial de los sujetos que relataron sus experiencias ante la realidad estudiada, partiendo de sucesos, referencias, intenciones, mediaciones, realizaciones y comprensiones significativas de sentido profundo, que las convierten en prácticas de educación liberadora.

Todo lo anterior teniendo en cuenta el círculo hermenéutico que según Ricoeur (2010) se concibe como la posibilidad de considerar las dinámicas existentes entre: primero, las diferentes partes analíticas de los discursos y el sentido completo o visión total del discurso social proveniente del objeto de estudio; segundo, las dinámicas entre la realidad objetiva y contextual de la que hacen alocución los relatos de la experiencia vivida, con las subjetividades docentes, y las intersubjetividades de las relaciones sociales interpretadas por el autor del relato y narradas por él mismo.

Tercero, las dinámicas dialécticas existentes en el tiempo, los sucesos y significados del pasado, el presente y el futuro como prospectiva, procedentes de los relatos biográficos obtenidos. Cuarto, la dinámica existente entre el texto narrado, como interpretación de las experiencias vividas por el relator, y la lectura del investigador, quien también es un sujeto en

contexto que interpreta lo que lee. Y, quinto, la dinámica entre los argumentos que explican el fenómeno de estudio, y los significados que le dan sentido al todo del fenómeno de estudio, es decir, la integración comprensiva, interactiva, interdisciplinaria, dimensional y contextual de los informes obtenidos, con el ánimo de encontrar la comprensión de la realidad, que “se explica para comprenderse, y se comprende explicándose” (Ricoeur, 2010, p. 189).

Ahora bien, se debe aclarar que, de acuerdo a los fines de la investigación, todo el trabajo hermenéutico se hizo desde una perspectiva interpretativa pedagógica que lograra comprender de manera integral el significado de la educación liberadora para los sujetos informantes clave en el contexto referido.

### ***Codificación***

La codificación se entiende según Ángel (2011), considerada un proceso mediante el cual el investigador desarrolla un trabajo de detección de nuevas unidades que surgen de la percepción de cada uno de los informantes.

La operación mediante la cual se asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que se incluye dicha unidad. Los códigos que se asignan a las categorías consisten en marcas que se adjudican a las unidades de datos para indicar la categoría a la que pertenecen. Dichas marcas pueden hacerse mediante códigos numéricos, alfabéticos o cromáticos, de tal modo que un número, una letra, una abreviatura o un color corresponden a una categoría. Este proceso de señales está dirigido a facilitar la posibilidad de establecer relaciones en el proceso de análisis: (p. 17)

Ello implicó que, tras haber hecho una primera lectura de las narrativas obtenidas, se hiciera necesario clasificar, discriminar y etiquetar unidades conceptuales o subcategorías que aportaran a la comprensión del fenómeno de estudio, y sobre las cuales se hiciera la interpretación del texto, cumpliendo con ello un recorrido lógico analítico de descomposición, agregación y enumeración del contenido para arribar a una representación en unidades definidas de la expresión de lo que se buscaba.

Dichas unidades codificadas se obtuvieron de los informes obtenidos, especialmente de datos como: temas relevantes, procesos, procedimientos, conceptos, lugares, tiempos, acciones, ideas dominantes o prevalentes, situaciones, prácticas, interacciones sociales y aquellas que se ajusten a explicar el objeto de estudio y sus tres categorías iniciales.

Ahora bien, el código que se les asignó fue alfabético e incluso conceptual, por ejemplo, vínculo pedagógico o sensatez. Esto, a fin de ordenar el acopio abundante de información, clasificándola según las categorías iniciales: educación liberadora, narrativas docentes, territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, y descubriendo en ellas las categorías emergentes y las subcategorías que dieron pie a explicar el fenómeno de estudio y responder al problema de investigación planteado, tal como lo conciben González y Cano (2010) quienes indican que la codificación es una tarea fundamental para:

Extraer, del grosor de los datos, aquellos que realmente tienen una significación relevante, en relación a los objetivos de estudio; y establecer relaciones entre los datos que faciliten, más tarde, realizar esfuerzos de abstracción en busca de generación de conceptos, proposiciones, modelos y teorías. (p. 3)

De esta manera, la codificación implica que se fragmenten los datos, se segmenten y reconozcan según su significado, condensando, a través de las características propias de la clasificación de la organización de la información, a saber según Porta y Silva: exclusión, homogeneidad, pertinencia, productividad, y cuestión fundamental, además aquellos con los que se logrará entender el problema de la educación liberadora desde las narrativas docentes en territorios marcados por la violencia en Colombia, teniendo muy en cuenta la recurrencia en la que se ofrezcan los conceptos y la importancia de estos, según los relatores y la finalidad del estudio.

Así mismo, se consideró revisar detenidamente las posibles contradicciones, ambigüedades, incertidumbres y distorsiones que presenten las narrativas, descubriendo en ellas significados que le aporten al estudio. Para ello se hicieron continuas comparaciones, en busca de similitudes y diferencias, al igual que polivalencias o polisemias que se deban comprender antes de categorizarlas.

### ***Categorización***

A manera de preámbulo, se entiende la categorización como la acción de definir nociones generales que se infieren de un tema específico, a partir de los elementos, aspectos o las características comunes, requiriendo para ello un nivel de conocimiento y abstracción suficientes y acordes al objeto de estudio. La categorización, según Romero (2005) tiene unos componentes, características, criterios y procesos que adopta un determinado estudio y que a continuación se referencia con base en la autora anteriormente citada.

En primera instancia, se reconocieron como componentes de la categorización: la realidad que se estudia, los objetivos de la investigación, los informes o datos obtenidos de dicha realidad, los contenidos temáticos que presentan los informes, el contexto en el cual se presenta el fenómeno, las características similares o recurrentes de las unidades de análisis, los conceptos relevantes, el entramado de datos, el campo definido de análisis y los referentes conceptuales o teóricos que se obtendrán tanto en las entrevistas como en la revisión documental y fundamento teórico.

En segunda instancia, se asumió que las características de la categorización giraran en torno a que los conceptos fueran homólogos, explícitos, evidentes, concretos o abstractos, que no se prestaran para confusión, junto a la posibilidad de relacionarlos de manera coherente. De otro lado, se determinaron como criterios o principios de la categorización para esta investigación: la relevancia, como información de alta importancia para el estudio; la exclusividad, entendida como la posibilidad de excluir redundancias o distorsiones a la hora de clasificar los datos, al igual que aquellos irrelevantes para los objetivos.

La complementariedad, comprendida como el principio que permitió adoptar conceptos o datos que ahondaban, aclaraban o daban mayor coherencia a las categorías iniciales y las emergentes relevantes; la especificidad, definida como la concreción en un campo específico del conocimiento, sin demeritar la transdisciplinariedad que pudiera tener, pero siempre ajustada al campo de estudio pedagógico; y la exhaustividad, en cuanto que incluye sin dejar por fuera aspectos relevantes y pertinentes para la comprensión amplia del objeto de estudio, generando una red de relaciones congruentes que ofrecieran un nuevo conocimiento para aportarle a la ciencia social.

En un cuarto momento, se asimilaron los procesos indispensables de la categorización, los cuales son: recopilar la información, analizar detalladamente y por segmentos la información obtenida, deducir conceptos nuevas categorías o subcategorías a partir de los conceptos que se exponen en la información recopilada, deducir conceptos que agrupen significados homogéneos o que compongan un sentido narrativo lógico, clasificar, codificar y determinar categorías que den a entender el fenómeno de estudio.

Dichos procesos se pueden dar de manera deductiva, inductiva o abductiva, para este estudio se usaron los dos primeros en determinados momentos: ante los informes obtenidos por parte de las entrevistas de forma inductiva, y ante las teorías referenciadas en el marco teórico, la forma deductiva; a fin de cotejarlos y obtener un razonamiento abductivo que facilite la integración de los dos anteriores y la consecución de la respuesta al planteamiento del problema.

Este cuarto momento, también implicó reconocer los elementos o cualidades, generar subconjuntos de información, relacionarlos con las propiedades específicas del estudio, definir conceptos que favorecían la pertinencia de la agrupación, y revisar la coherencia o correspondencia de las categorías establecidas. Por último, se hizo una continua contrastación o confrontación de las categorías hasta que se dio una saturación redundante de las mismas, lo que indicó que se había logrado recabar información abundante y suficiente para poder comprender el fenómeno de estudio.

Con base en lo anterior, se definieron en esta investigación unas categorías iniciales propuestas por los objetivos planteados, a saber: educación liberadora, narrativas biográficas de los docentes, y territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, de las que se partió de manera abductiva, teniendo en cuenta los informes que se recopilen de las entrevistas y revisión documental.

### ***Contrastación***

Consecuente con la codificación y la categorización que se hizo de los informes recolectados, fue indispensable tratarlos a través de la contrastación, entendiendo con Ferial, Matilla, y Mantecón (2010) que esta es “una cadena ordenada de pasos o acciones, basada en un aparato conceptual determinado en reglas, que permiten avanzar en el proceso de conocimiento, desde lo desconocido a lo desconocido” (p. 140) es decir, como un método que se basa en unos conceptos epistemológicos para que el conocimiento hallado y producido sea válido y ajustado a unas reglas propias de la exigencia científica.

Es así que, los pasos concretos de la contrastación fueron: primero, observación reflexiva y analítica de los informes recolectados, los cuales se entiende que ya han sido clasificados por la codificación y puestos en unidades de significado coherente de las categorías, procesos en los cuales, naturalmente, hay una fase de contrastación; segundo, comparación permanente de los

informes, las fuentes, los instrumentos y los métodos, a fin de lograr una congruencia explicativa tal, que ofrezca argumentos lógicos y racionales del objeto de estudio.

Tercero, identificación de contradicciones, ambigüedades, concordancias, recurrencias, perspectivas y complejidades, no reducidas a simples ocurrencias ocasionales de un concepto o categoría, sino, a las huellas comprensivas del significado existencial, social y cultural del objeto de estudio. Cuarto, evidenciar dentro de esos mismos significados la causalidad, mediación y finalidad que se pretende exponer en los relatos, documentos y fuentes diversas, a su vez que la viabilidad racional y argumentada de los mismos.

Quinto, la depuración de deficiencias en la interpretación de los informes, y de los sesgos personales del investigador, al igual que las contradicciones, ambigüedades e incertidumbres de las diversas contrastaciones, o por lo menos, la capacidad de otorgarles un significado que explique el porqué del fenómeno de estudio y de su complejidad.

De otro lado, los conceptos metodológicos sobre los que se fundamenta fueron: análisis de teorías optadas para la contrastación; datos o informes que se recolectaron de diversas fuentes y que sirvieron de suministro para la contrastación; uso de diversas disciplinas que conforman la investigación y que intervienen en el cotejo comparativo; fuentes de diversa procedencia en las que la información aportada se encuentra con otras para observar la recurrencia, implicaciones, perspectivas y alcances; análisis valorativo, crítico y constructivo del significado profundo y el sentido pleno del fenómeno de estudio.

De esta manera, las reglas sobre las que se rigió la contrastación fueron: fiabilidad de la intra-subjetividad, entendida como la capacidad de ser fieles a lo recolectado, al sentido y significado de los datos o informes. Así mismo, apreciación consecuente y coherente de la intersubjetividad, lo que implica que los informes, tendrían un grado aceptable de interpretación en el que se producen similares resultados y por ende un nivel de validez. Y, por último, sistematización teórica (contrastación) en la que, a través de la inferencia inductiva, la deducción y la abducción se logran presentar significados comprensibles con los que se pretende argumentar la construcción y exposición de los nuevos conocimientos encontrados para la ciencia social.

Todo lo anterior llevó a que constantemente se estuviera comparando, y cruzando información relevante al objeto de estudio, con la finalidad de buscar y encontrar puntos de convergencia o posiciones comunes, a la vez que puntos disímiles, contradictorios o polivalentes con los cuales se pueda clarificar y dar solución al problema planteado por la investigación, a su vez que se logre la consecución de los objetivos de la misma, teniendo en cuenta que, la contrastación ofrece una oportunidad de dar complementariedad a las categorías, y poder construir un sentido amplio y profundo del objeto de estudio.

### ***Tercera fase: Teorización***

Esta fase obedeció al tercer objetivo específico que se propuso para el presente estudio, el cual fue teorizar los elementos de una educación liberadora derivados de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia. Al respecto de la teorización, se entiende con Ruíz (2013) que esta es,

Una estructura proposicional que sirve de marco conceptual para comprender, interpretar, explicar y predecir los fenómenos naturales o sociales. Se trata de una expresión máxima del intelecto humano al poder abstraer las regularidades y patrones de comportamientos implícitos en los fenómenos, mediante el uso de un procedimiento sistemático cuyo resultado permite dar cuenta de una parte de la realidad. (p. 391)

Esto significa que el proceso de teorización recopila los resultados obtenidos y genera un cuerpo conceptual, argumentativo y procedimental con el que se explica el objeto de estudio, y se da respuesta al problema planteado en la investigación, haciendo un aporte genuino a la ciencia social, específicamente a la pedagogía desde la realidad liberadora de esta.

La teoría emerge de las dos fases anteriores exige que el investigador comprenda la realidad y sea capaz de proponer una explicación sistemática, lógica y ajustada a la veracidad y rigor científico. Haciendo también un despliegue de creatividad heurística sustentada en datos válidos y reales que se integran en un cuerpo consecuente de significados interrelacionados con los que se genera una mejor comprensión del fenómeno de estudio, en este caso, la educación liberadora desde las narrativas del docente que ha vivido en escenarios de violencia y post acuerdo en Colombia. De hecho, tal como indican Contreras, Díaz, y Ramírez (2023)

Teorizar se puede concebir como el proceso sistemático y riguroso, orientado a la creación de presupuestos que permitan comprender o explicar, parcial o totalmente, un fenómeno de la realidad, en cuanto a: su estructuración, su evolución diacrónica y sincrónica, así como sus múltiples relaciones implícitas y explícitas en un contexto determinado. (p. 11)

Es de resaltar que el proceso de teorización que buscó este estudio exigió realizar una síntesis competente y experta del tema, de tal manera que pudiera ubicarse dentro de las investigaciones teóricas sustantivas, en cuanto que, intentó según Ricoeur (2010) dar explicación para comprender, y, ofrecer comprensión para explicar la situación concreta de la educación liberadora del sujeto que trae trazas sociales y culturales de violencia y de las estructuras que no lo dejan expresarse como un ser humano pacífico que se puede desarrollar integralmente.

Así mismo, la teorización comprende que se integren las partes al todo, concibiendo siempre el fenómeno de estudio en su todo y en sus partes, esto de manera progresiva y profunda lo cual permite que “la visión del todo dé sentido a las partes, y la comprensión de estas mejore la del todo” (Ruiz, 2013, p. 393). En este caso las partes obedecen a las categorías emergentes que unidas en su conjunto conforman el todo de la investigación, donde obviamente se hace necesario concebir ideas intuitivas, formuladas estructural y lógicamente con una alta coherencia racional y explicativa, propio de los estudios doctorales.

Es así que el investigador, ajustado con el objetivo general, se propuso generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, haciendo un despliegue de operaciones y funciones cognitivas de alto nivel, tales como: “percibir, comparar, formular, contrastar, añadir, ordenar, establecer relaciones” (Ruiz, 2013, p. 394) y proponer de manera ordenada y con base en las categorías emergentes un cuerpo conceptual abstracto o representación simbólica que dé cuenta causal, procedimental, mediadora y final de la realidad estudiada, o en términos de Ricoeur (2010) “ir de la explicación a la comprensión” (p. 184) y de la “comprensión a la explicación” (p. 189).

## SECCIÓN IV

### RESULTADOS ENCONTRADOS

**Cuadro codificación de categorías y subcategorías**

Categoría	Código	Subcategoría	Código
1. Educación liberadora.	● <b>EDLI</b>	● Concepciones de la educación liberadora	● <b>CEL</b>
		● Prácticas de la educación liberadora.	● <b>PEL</b>
2. Narrativas biográficas.	● <b>NB</b>	● Dimensiones de las narrativas biográficas	● <b>DNB</b>
3. Territorios marcados por la violencia y el postconflicto en Colombia.	● <b>TVPC</b>	● Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación.	● <b>PCPV</b>
		● Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión.	● <b>VLD</b>
		● Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia.	● <b>ALVV</b>
4. Vivencias en torno a la educación liberadora.	● <b>VEL</b>	● Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras.	● <b>APLV</b>
5. Percepciones de los docentes sobre violencia y postconflicto en Colombia.	● <b>PDVP</b>	● Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto.	● <b>COV</b>
6. Factores integrales de la educación liberadora	● <b>FIEL</b>	● La narrativa como herramienta de identidad.	● <b>NHI</b>
		● La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía.	● <b>NELA</b>
7. Elementos de la educación liberadora	● <b>EEL</b>	● La narratividad de la liberación.	● <b>NL</b>
		● Pedagogía para la educación liberadora.	● <b>PEL</b>

*Nota:* Elaborado por Díaz (2025).

*Cuadro codificación de informantes clave*

<b>Perfil informante Clave</b>	<b>Código</b>	<b>Informante</b>	<b>Código</b>
Docente que ha vivido la violencia en la Colombia profunda	● DVVC	● Elizabeth Cárdenas	<b>P1</b>
		● Nemonte Nenquina	<b>P1</b>
		● Francisco Hernández	<b>P3</b>
		● Miriam Sanabria	<b>C1</b>
		● Juan Barrios	<b>C2</b>
		● Franco González	<b>C3</b>

*Nota:* Elaborado por Díaz (2025).

### **CONTRASTE DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS INICIALES POR DOCUMENTO CONSULTADO E INFORMANTES CLAVE**

A continuación, se presenta la síntesis tanto de la revisión documental como de las entrevistas hechas a los informantes clave por cada una de las categorías y subcategorías iniciales consultadas, dispuestas en la tabla según la codificación asignada. Esto con el ánimo de poder contrastar las diversas perspectivas y extraer de ellas los conceptos que permitan la consecución del objetivo de la investigación.

#### **Categoría 1: Educación liberadora (EDLI)**

Se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría Educación Liberadora, con las respectivas subcategorías: *Concepciones de la educación liberadora* y *Prácticas de la educación liberadora*. Con esta presentación se busca profundizar en el proceso de la síntesis y comprensión de dichas categorías, dentro del contexto y objetivos propios del proceso investigativo. Primero se presenta el cuadro de los documentos, seguido del cuadro de los informantes clave. Después de los cuadros se ofrece el análisis de dichos datos.

Como se podrá ver, según los maestros y los documentos consultados, una educación verdaderamente liberadora debe originarse en el contexto específico de los estudiantes, desafiando los modelos hegemónicos que perpetúan desigualdades. De esta manera, el docente emerge como figura crucial encargada de fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y la emancipación. En cuanto a sus prácticas, la educación liberadora es un proceso de iluminación

interna que atiende a la persona de forma integral. Esto implica ir más allá de las metodologías estandarizadas para enfocarse en las oportunidades y potencialidades, valiéndose del amor como eje transformador. De esta forma, el educador se convierte en un agente de cambio que, al liberarse a sí mismo, logra salvar y transformar vidas.

<b>CATEGORÍA INICIAL: EDUCACIÓN LIBERADORA (EDLI) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>Concepciones de la educación liberadora (CEL)</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	Resiliencia – Motivación
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	Empoderar - Sujetos de derechos - Desarrollo del espíritu - Escuchar- Anámnesis -La persona - Contexto educativo - Valorar la el recuerdo, la imaginación narrativa, la memoria
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A

<b>Prácticas de la educación liberadora. (PEL)</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	Prácticas de memoria y paz – Entender
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	Develar y enfrentar prejuicios, estereotipos, discriminaciones y exclusiones - construir tejido social - democracia - construir cultura - pedagogías del encuentro - reconocimiento de saberes - Pedagogía de la memoria es pedagogía crítica - Escucha activa - Reparación de daños.
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A
<b>DOC</b>	N/A

<b>CATEGORÍA INICIAL: EDUCACIÓN LIBERADORA (EDLI) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Concepciones de la educación liberadora (CEL)</b>	
<b>P1</b>	Favorece crecer desde lo que es - Despertar - Desde y para el territorio
<b>P2</b>	No es para el destierro. Desde y para el territorio - Pensar - Amor por el s. humano Descubrir el potencial - Autovaloración-romper carencia
<b>P3</b>	Conciencia de ser sujetos - conoce su realidad y transformarla - Conciencia de su realidad y contexto - Sujetos-proyecto de vida - Transformación social Cambio de mentalidad - Movilidad social - Valores coherentes - Servir -Conocer - valorar sus raíces – identidad - Otro mundo es posible.
<b>C1</b>	Más que transmitir conocimientos - Ver realidad - Pensamiento crítico - Aprender a pensar – Cuestionar - Transformación de su contexto - Comprender problemáticas - Generar cambios - Respeto de saberes - Promueve diálogo - Fomenta autonomía - Identidad - Dignidad Resiliente.

<b>C2</b>	Pensar por ti mismo. Autonomía - Crítico y constructivo - Consciente de ti mismo - Pensar sin depender internet – IA - Atreverse a pensar.
<b>C3</b>	Libertad de expresión - Parte del contexto - Promueve que se descubra la verdad.

<b>Prácticas de la educación liberadora. (PEL)</b>	
<b>P1</b>	Descentralizada - Entender-construir territorio - Fortalece todas las dimensiones.
<b>P2</b>	Encontrarse a sí mismo y orientarse... sendero - Amorosa - Mostrar el potencial - Rompe estructuras de poder.
<b>P3</b>	Vincular a los padres-abrir espacios para la comunidad.
<b>C1</b>	Genera identidad - Amor a la vocación.
<b>C2</b>	Auto indagación de la realidad y la forma de cambiarla
<b>C3</b>	Ser críticos - Resiliencia – Diálogo – Perdón.

<b>Categorías emergentes</b>	
<b>P1</b>	Crear - Perseverar - Cooperación-t. en equipo - Centrada en la persona, no en el contenido - Ser humano.
<b>P2</b>	Salva vidas, subjetiva - Acoge, protege, promueve, despierta - Resistencia-re-existencia - Pensar en liberarse - Entiende debilidades humanas.
<b>P3</b>	Críticos-propositivos - Empoderar - No genera dependencia, no es indispensable.
<b>C1</b>	
<b>C2</b>	Enseñar no tiene límite, incluso abre espacios para ir más allá del maestro
<b>C3</b>	

### ***Subcategoría 1: Concepciones de la educación liberadora (CEL) desde los documentos.***

En este apartado se presenta el análisis de la subcategoría Concepciones de la educación liberadora en la cual se resaltan elementos como integralidad, la resiliencia, la emancipación, el empoderamiento, la memoria histórica, la escucha activa, el pensamiento crítico y el compromiso con el desarrollo humano personal y colectivo.

Desde un enfoque integral, los documentos de Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) y del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) conciben la educación liberadora como un proceso pedagógico que reconoce al estudiante en su totalidad: como sujeto de derechos, dotado de singularidad, historia y arraigo contextual. Esta perspectiva implica una comprensión ampliada del acto educativo en el cual se priorizan la escucha activa, la valoración del otro y la reconstrucción simbólica de la memoria histórica, tanto individual como colectiva.

Teniendo en cuenta esta comprensión, la educación apoya los procesos de empoderamiento y libertad en la medida en que favorece la emancipación y abre caminos para reconocerse como agentes transformadores tanto de su vida individual como del contexto vital. Asimismo, se destaca la importancia de cultivar la interioridad, de fortalecer el espíritu humano y

de incentivar la imaginación narrativa como recurso didáctico capaz de preservar la memoria histórica de los pueblos.

Tal como lo afirman Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023), la educación debe generar condiciones para la resiliencia frente a los traumas colectivos, integrando la gestión pedagógica en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el fin de “tejer memorias colectivas que no olviden ni dejen en la impunidad lo ocurrido” y transformar el dolor en herramientas didácticas (p. 57). Este planteamiento implica que la memoria histórica no se concibe únicamente como archivo del pasado, sino como insumo pedagógico para la construcción de ciudadanía crítica y comprometida con su propio desarrollo humano integral.

Como se puede ver, la subcategoría Concepciones de la educación liberadora propende por el desarrollo del ser humano de manera integral tanto de manera individual como colectiva y contextual en general. Para lo anterior es importante tener en cuenta los procesos que favorezcan la escucha activa, la emancipación, el empoderamiento, la conservación de la memoria histórica, el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso con su propio desarrollo integral.

### ***1. Subcategoría 1: Concepciones de la educación liberadora (CEL), desde los informantes clave***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Concepciones de la educación liberadora*, la cual debe partir del contexto, más allá de lo que piden los modelos hegemónicos. Los testimonios de los participantes subrayan el papel transformador que tiene el docente, lejos de las imposiciones de la educación hegemónica que perpetúan los privilegios y las desconexiones. Es por eso que el docente debe desafiar las lógicas tradicionales y promover el pensamiento crítico, la autonomía y los procesos emancipatorios.

Es así como, del análisis de las entrevistas realizadas a los distintos informantes, se derivan tres ejes articuladores que configuran un acercamiento conceptual a la educación liberadora. En primer lugar, se evidencia una postura que reconoce el valor de contextualizar el proceso educativo, es decir, de partir de la realidad concreta del estudiante y del entorno vital territorial en el que este se desarrolla. En segundo lugar, se manifiesta una crítica a los modelos de educación hegemónica, los cuales son percibidos como mecanismos de reproducción de privilegios y desconexión con las necesidades reales de las comunidades. Y, en tercer lugar, se

resalta el rol del docente como sujeto que interpreta el sistema desde adentro, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y los procesos de emancipación.

En esta línea, los participantes P1, P2, P3 y C3 coinciden en que la educación liberadora debe originarse en contextos locales, lo que implica reconocer tanto las condiciones materiales como las simbólicas que conforman la vida de los estudiantes. En otras palabras, el acto educativo liberador, se desarrolla “desde el territorio”, entendido no solo como espacio geográfico, sino como realidad vivida y situada. Este enfoque promueve una pedagogía sensible al lugar de las experiencias de quienes lo habitan.

Por su parte, C2 y P2 sostienen una postura crítica frente a la educación hegemónica, concebida como un dispositivo funcional a los centros de poder. Desde esta visión, dicho modelo no responde a los intereses de las personas ni de los territorios, sino que busca conservar estructuras sociales inequitativas que privilegian a determinados sectores. Esta crítica subyace como fundamento ético-político de la propuesta liberadora.

A su vez, P1, P2 y P3 afirman que la praxis de la educación liberadora emerge cuando los docentes se apartan de las lógicas tradicionales del sistema escolar, promoviendo espacios que posibiliten el pensamiento crítico. Esta apertura pedagógica se traduce en procesos de empoderamiento y emancipación cognitiva. Así mismo, para C2 y P3 el objetivo central de esta educación es el desarrollo de la autonomía del sujeto, entendida como capacidad de decidir, reflexionar y transformar su realidad de manera consciente.

De esta manera los participantes *conciben la educación liberadora* como aquella que transforma la realidad contextualizada del estudiante y está en continua crítica de las estructuras de la educación hegemónica redefiniendo el rol del docente como agente que impulsa la autonomía y el pensamiento crítico. Así mismo, esta pedagogía promueve la emancipación cognitiva y social, forjando individuos capaces de comprender y transformar su propia realidad.

### ***Subcategoría 2: Prácticas de la educación liberadora (PEL), desde los documentos.***

En lo que respecta a la subcategoría: Prácticas de la educación liberadora se resaltan elementos como la recuperación de la memoria activa y los aprendizajes para prevenir la repetición de los actos de barbarie. Así mismo, dichas prácticas educativas deben recuperar la

memoria histórica y posibilitar la convivencia, la inclusión y la equidad. Para esto se invita a trabajar con las pedagogías del encuentro, el diálogo de saberes y la pedagogía de la memoria.

En esta línea, la subcategoría 2 señala que las prácticas de la educación liberadora deben orientarse a la recuperación activa del pasado mediante la contrastación de voces, relatos y fuentes. Este ejercicio pedagógico propicia la comprensión crítica de los acontecimientos históricos y favorece la formación de sujetos capaces de “contribuir a que el horror no se repita”, al comprender que la negación de la memoria imposibilita la construcción de un proyecto democrático colectivo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 16).

De igual manera, se enfatiza en que las prácticas de la memoria desempeñan un papel fundamental en la consolidación de la paz, en tanto que permiten resignificar el sufrimiento vivido y transformarlo en acciones que dignifiquen la vida (Espinosa Ortega & Restrepo Valencia, 2023, p. 54). Bajo este enfoque, tanto Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) como el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) exhortan a promover prácticas educativas liberadoras que recuperen la memoria histórica como herramienta pedagógica, a la vez que abran caminos hacia nuevas formas de convivencia fundamentadas en la justicia, la inclusión y la equidad.

Unido a lo anterior, se propone que estas prácticas fomenten la deconstrucción de prejuicios, estereotipos y exclusiones sociales, habilitando espacios pedagógicos para el reconocimiento del otro. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2028), las pedagogías del encuentro, el diálogo de saberes y, especialmente, la pedagogía de la memoria, concebida como una pedagogía crítica, constituyen elementos esenciales para fortalecer el tejido social, promover la democracia y construir una cultura de la vida. En este sentido, Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) reafirman la centralidad de la reconstrucción de la memoria como pilar para la paz duradera.

De lo anterior se concluye que, la subcategoría Prácticas de la educación liberadora propone que se trabaje para posibilitar la recuperación de la memoria, la dignificación de los pueblos y la prevención de los actos de barbarie. De igual manera, dichas prácticas deben trabajar para que las personas y los pueblos encuentren la forma de superar la exclusión, la

inequidad y aprendan a convivir y a trabajar por el bien común, aportando desde los diversos saberes propios.

***Subcategoría 2: Prácticas de la educación liberadora (PEL), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Prácticas de la educación liberadora*, la cual se convierte en un proceso de iluminación interna que tiene en cuenta a la persona de manera integral. Para lograr la libertad de las personas se requiere trascender modelos pedagógicos y didácticos estandarizados, reproductores del sistema escolar tradicional. Así mismo, se hace muy importante ir más allá de las carencias de los pueblos y de los estudiantes y hacer énfasis en las oportunidades, potencializando al ser humano desde el amor como vínculo transformador. Esto implica que el educador viva un proceso liberador de todas las estructuras personales y profesionales, para salvar y transformar vidas.

Para P1, la práctica de la educación liberadora es un proceso de iluminación interna que permite al estudiante reconocerse en toda su complejidad existencial. Tal proceso implica un despertar ontológico, un acto autovaloración que tiene en cuenta todas las dimensiones de la persona en su contexto vital: familiar, comunitario, académico y político. Como lo expresa la participante “yo fui estudiante, nunca dejé de ser madre, nunca dejé de ser esposa y nunca dejé de ser habitante y líder de la comunidad mientras estudiaba. Al contrario, yo iba fortaleciendo todo eso” (P1, p.21) en este testimonio se advierte una noción de sujeto integral, cuya experiencia educativa no se escinde de su identidad relacional y territorial.

De igual manera, para P1, P2, C1 y C3, toda práctica pedagógica orientada a la liberación debe trascender los modelos didácticos estandarizados y las pedagogías reproductivas del sistema escolar tradicional. Tal como señala P2, se trata de ir “más allá de los bordes”, situando el proceso educativo no en la simple transmisión de contenidos, sino en la lectura crítica de la realidad que atraviesa cada sujeto en su singularidad. Así mismo, los informantes reconocen que los contextos están marcados por profundas desigualdades políticas, económicas y sociales, así como por múltiples violencias estructurales que afectan directamente el trayecto formativo del estudiantado. No obstante, insisten en que el educador comprometido con la liberación no debe focalizarse únicamente en las carencias, sino en las potencialidades que subyacen en cada ser humano.

De acuerdo con P2, romper la lógica de la carencia y potenciar el desarrollo humano implica ejercer una pedagogía basada en el amor, entendido como vínculo ético transformador. De igual manera, C1 y C3 sostienen que la práctica liberadora no solo impacta al individuo, sino que transforma el entorno, favorece la movilidad social y fortalece la autonomía, la identidad y los valores comunitarios. Así, se consolida una propuesta educativa que reconfigura el tejido social desde la conciencia crítica y el compromiso ético.

De otra parte, para P1 el docente debe iniciar su práctica liberadora desde una revisión personal que le permita liberarse de sus propias estructuras, tanto biográficas como pedagógicas. En este sentido, la resiliencia se convierte en una condición fundamental para la autoliberación, ya que posibilita reconocer el dolor, transformarlo y caminar hacia el perdón y la paz interior. Esta dimensión reflexiva define al educador como sujeto en tránsito, comprometido con su transformación y con la de los otros.

Finalmente, la práctica de la educación liberadora genera efectos que exceden el plano del aprendizaje convencional. Tanto el maestro como el estudiante experimentan que dicha práctica tiene la capacidad de salvar vida, en tanto que abre caminos de sentido, de creación y de proyección personal. Como señala C3, el docente que actúa desde esta pedagogía no se constituye como figura indispensable o centralizadora, sino como mediador que habilita procesos de autonomía: su acción tiene un carácter liberador porque, incluso al partir, deja abiertas sendas de emancipación que los estudiantes pueden continuar en su propio desarrollo, o que otros actores podrían retomar dentro de las instituciones.

De esta manera los participantes ven las *Prácticas de la educación liberadora* como un proceso integral de iluminación interna que empodera al individuo en todas sus dimensiones, reconociéndolo como sujeto relacional y contextualizado. Al trascender modelos educativos tradicionales y enfocarse en las potencialidades humanas más allá de las limitaciones propias de los contextos y de cada individuo, desde una pedagogía basada en el amor. Quien se transforma en todo este proceso no es solo el estudiante sino también el docente y el contexto en el cual se da el proceso educativo, convirtiéndose en un proceso salvador que trasciende el aula.

## Categoría 2: Narrativas biográficas (NB)

En seguida, se presenta el cuadro esquemático correspondiente a la categoría Narrativas biográficas, con la respectiva subcategoría *dimensiones de las narrativas biográficas*. Con este proceso se busca profundizar en el análisis de los diversos documentos consultados sobre la relación entre las narrativas biográficas, sus dimensiones y la educación liberadora, según el planteamiento del proceso investigativo. Después del cuadro se ofrece el análisis de dichos datos.

Como se podrá ver, las dimensiones de estas narrativas integran y fortalecen las diversas facetas del desarrollo humano, desde la catarsis personal y la comprensión de las dimensiones psicológicas, espirituales y trascendentales, conectadas con las esferas sociales, políticas, económicas y educativas.

<b>CATEGORÍA INICIAL: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS (NB) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Los indígenas Jiw, resisten enseñando su lengua, contando sus historias y tradiciones culturales, educando a niños y jóvenes valiéndose de los ancianos y otros líderes. - Educación-tradición-identidad.
<b>DOC 3 Comisión de la</b>	Dibujos de niños víctimas como recurso para el diagnóstico de lo vivido. - Narrativa de la violencia sufrida.
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	Los niños Sikuaní fueron reclutados por las FARC. - Años después cuentan la historia, mantienen la memoria como instrumento de resistencia y resiliencia. - Docente de la comuna 13 de Medellín: Como un acto de memoria y resistencia, la comunidad educativa creó un Museo Escolar de la Memoria (MEM C13).
<b>DOC 5 Comisión de la verdad (2021). FOTORRELATO</b>	En Puerto Leguízamo los abuelos enseñan la lengua como instrumento de identidad. "...Los abuelos, son los encargados de que la lengua nativa no se pierda..."
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	Importancia de la memoria para construir la paz.
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	Recuperar la fuerza de la rememoración y la imaginación narrativa sería la apuesta de esta nueva forma de asumir la memoria desde la escuela.

<b>CATEGORÍA INICIAL: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS (NB) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>P1</b>	Desahogar - Recordar los pilares - Sirve de abono, como la planta - Contar las experiencias de superación, alimenta los procesos de libertad - Trabajo en

	equipo-colectividades - Experiencias de fracaso que alertan Experiencia de satisfacción que alimenta la labor. - Compromiso maternal con la educación.
<b>P2</b>	Poder para llegar y transformar - Experiencia de satisfacción que alimenta la labor - Verlo de manera más resiliente - Ganas de volver a empezar - Se hace necesario contar la historia, historias olvidadas - Al centro poder no le interesa escuchar de los bordes - Poder sanador - Soy porque narro (Primo Levi)
<b>P3</b>	Importancia de escuchar a los estudiantes - Contar la historia para ayudar a otros - Generar confianza - Prudencia al narrar, a veces hay riesgos. La historia invita a resistir, a cambiar... hay grupos armados que sienten amenazados. - Abre horizontes - Despertar personas - Compartir experiencias.
<b>C1</b>	Abre puertas a la comprensión - Reflexión – Empatía - Fortaleza - Resiliencia - Ejercicio de escuchar y ser escuchado - Autocuesionarse - Transformación - Repensar – pensar crítico - Sanación colectiva - Fortalecer identidad - Memoria histórica
<b>C2</b>	No es solo conocer la historia, sino entender las realidades. - No es sólo contar la historia del docente, generar que los estudiantes cuenten su historia. Escucharlos. - Ver, con otros ojos lo vivido, sentir... abrir espacios nuevos.
<b>C3</b>	Experiencias que animan. - Fortalecen el ánimo.

<b>Categorías emergentes</b>	
<b>P1</b>	Contar donde puede favorecer. Cuando la persona se siente preparada y cuando sirve para algo bueno.
<b>P2</b>	Repensar la educación desde las particularidades
<b>P3</b>	Confianza
<b>C1</b>	
<b>C2</b>	
<b>C3</b>	

### ***Subcategoría 3: Dimensiones de las narrativas biográficas (DNB), desde los documentos.***

En este ítem se presenta el análisis de la subcategoría *dimensiones de las narrativas biográficas*, donde se patentiza la riqueza multidimensional de las narrativas. Se verán dimensiones como personal e interpersonal-comunitaria, así mismo, como elementos esenciales para la reafirmación de la identidad cultural y la revitalización de la esperanza. También, se verá la dimensión social que favorece la construcción de la paz y las dimensiones cognitiva, temporal, antropológica, que unidas entre sí, son claves en los procesos educativos liberadores.

En este sentido, los documentos analizados revelan la riqueza multidimensional del trabajo con narrativas en contextos educativos marcados, tanto por la conflictividad como por la resiliencia de gran parte de sus habitantes. Autores como Vega (2024), junto con los informes de la Comisión de la Verdad (2021), en particular el informe Territorios y Conflicto en la Escuela,

coinciden en reconocer el valor de las narrativas como estrategia de resistencia frente a múltiples formas de invasión que afectan tanto la cultura como la dignidad de los pueblos. En esta perspectiva, se identifican las dimensiones personal e interpersonal-comunitaria del relato como herramientas pedagógicas y políticas de profundo impacto formativo.

Asimismo, trabajos como Fotorrelato, de la Comisión de la Verdad (2021), Aporte de maestros y maestras del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) y los estudios de Espinosa Ortega y Restrepo Vaencia (2023), subrayan que las narrativas constituyen mecanismos fundamentales para la preservación de la memoria colectiva, la reafirmación de la identidad cultural y la revitalización de la esperanza. A través de ellas, se consolida un enfoque educativo construido desde y para las comunidades históricamente afectadas por la violencia y el olvido institucional.

Por su parte, el documento Territorios de la Comisión de la Verdad (2021), resalta la dimensión social de las narrativas como herramienta diagnóstica del contexto comunitario, permitiendo comprender la cotidianidad de niñas, niños y jóvenes desde su propio entorno. Esta función diagnóstica se entrelaza con una función prospectiva, dado que los relatos permiten imaginar, construir y sostener horizontes de paz.

En esta misma línea, Vega (2024), Conflicto en la escuela, así como el documento Fotorrelato de Comisión de la Verdad (2021), coinciden en que las narrativas posibilitan procesos de resignificación del pasado a través de la reconstrucción de la memoria histórica, el estímulo a la imaginación y la formación para la paz. A través de testimonios ilustrativos, se visibiliza a niñas y niños que pitan su realidad, jóvenes excombatientes que narran sus experiencias de dolor, aprendizajes de resistencia, así como ancianos indígenas que transmiten tradiciones ancestrales y representaciones simbólicas de su dignidad. Estos testimonios, enmarcados en prácticas como la tradición oral, manifiestan las dimensiones personal, sociocomunitaria, temporal y territorial de la narrativa como herramienta formativa.

De igual manera, tanto Fotorrelato (Comisión de la Verdad, 2021) como Espinosa y Restrepo Valencia (2023) destacan la presencia de dimensiones antropológicas, cognitivas y temporales en el uso educativo de las narrativas. Estas dimensiones contribuyen al fortalecimiento de la identidad personal y colectiva, a través de ejercicios como la elaboración de

líneas de tiempo que permiten a los estudiantes reconstruir su trayectoria vital desde una perspectiva crítica. Este proceso educativo que se posibilitan tanto en escenarios formales como informales de la educación, involucra a instituciones escolares y a líderes tradicionales y comunitarios que han sido testigos del conflicto armado y que hoy promueven activamente la construcción de paz.

Finalmente, la Comisión de la Verdad (2021) en el texto Fotorrelato, documenta cómo los ancianos desempeñan un papel fundamental como educadores comunitarios. A través de la enseñanza de lenguas nativas, de la tradición oral y las memorias intergeneracionales, se consolidan los procesos de identidad tanto colectiva como individual, reafirmando el valor pedagógico de las narrativas como vehículo para la construcción de ciudadanía, memoria y reconciliación.

Tal como se puede ver, la subcategoría *dimensiones de las narrativas biográficas*, ofrece elementos fundamentales para avanzar en el proceso investigativo. Dimensiones como personal e interpersonal-comunitaria, cognitiva, temporal y antropológica, constituyen herramientas claves para la educación liberadora en territorios marcados por la violencia.

### ***Subcategoría 3: Dimensiones de las narrativas biográficas (DNB), desde los informantes clave***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *dimensiones de las narrativas biográficas*, la cual, como herramienta de educación liberadora, integra múltiples dimensiones del desarrollo humano. Desde su dimensión personal, favorece la catarsis y las esferas psicológicas, espirituales y trascendentales como claves para comprender las dinámicas sociales, políticas, económicas y educativas. Desde las vivencias propias favorece la capacidad de empatía y la integración de las dimensiones existenciales, familiares, laborales y sociales. La interacción dialógica y la dimensión cultural, social y comunitaria de las narrativas son esenciales para favorecer identidades, recuperar memorias invisibilizadas, promover la autonomía simbólica y ayudar en el trabajo con proyectos de vida.

Los relatos de los informantes evidencian que los maestros abordan la narrativa biográfica como una herramienta pedagógica integral, capaz de activar múltiples dimensiones del desarrollo humano. Para los participantes P1, P2 y P3, la exploración de la propia historia, es

decir, la dimensión personal, constituye un componente esencial del proceso educativo liberador. Dicha dimensión se convierte en un espacio de catarsis, autocomprensión y transformación existencial que favorece la reconstrucción subjetiva y la afirmación de la dignidad. En palabras de P2:

[...] pese a todo lo que nos ha tocado vivir siempre hay una posibilidad, yo creo en las posibilidades [...] Esa es una enseñanza, otra enseñanza que me ha dejado mi historia, es que me ayudó a ver cómo hay tanta injusticia [...] Entonces, a partir de la historia mía puedo también conocer y reconocer esas injusticias en otros seres humanos. (P2, pp. 18-19)

A partir de este enfoque, se reconoce que la dimensión personal está indisolublemente vinculada con dimensiones psicológicas, espirituales y trascendentales, las cuales, a su vez, permiten comprender otras esferas como la social, política, económica y educativa. Esta perspectiva integral del sujeto se traduce en prácticas pedagógicas donde el relato vital adquiere protagonismo como motor del aprendizaje significativo.

Los informantes P2 y P3, así como C1, C2 y C3, señalan que comparten aspectos de su historia personal con los estudiantes cuando lo consideran pertinente, especialmente en situaciones que demandan contención emocional o motivación para superar contextos adversos. Desde allí se articula un diálogo entre trayectorias individuales que permite generar identificación empática y resignificar las propias experiencias existenciales, familiares, laborales y sociales.

Todos los participantes coinciden en que el trabajo con narrativas personales ha favorecido el desarrollo de diversas dimensiones humanas. Específicamente, P1, P3 y C1 emplean esta herramienta en el trabajo con proyecto de vida de los estudiantes, ofreciendo un espacio pedagógico donde estos pueden narrar experiencias de dolor, frustración y malestar, así como proyectar anhelos, sueños, compromisos y decisiones que orienten una vida digna con sentido de realidad.

De igual forma, P2, P3 y C1-C3 destacan que algunos estudiantes, tras experimentar ambientes de confianza creados por los docentes, comparten espontáneamente sus relatos personales. Este fenómeno evidencia la manera como las narrativas favorecen una dimensión relacional de la comunicación educativa que desborda el paradigma de la transmisión

unidireccional de información académica, dando lugar a un tipo de integración dialógica centrada en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

Adicionalmente, cuatro de los entrevistados (P3 y C1-C3) afirman haber invitado a personajes representativos de sus comunidades para narrar sus historias de vida o las memorias colectivas que dan identidad a sus territorios. Esta estrategia pedagógica, concebida como práctica contrahegemónica, se articula desde los márgenes, desde las voces excluidas, cuya visibilidad ha sido históricamente negada por los centros de poder. En esta línea, se potencia la dimensión cultural, social y comunitaria de las narrativas como medio para fortalecer las identidades, recuperar memorias invisibilizadas y promover procesos de autonomía simbólica.

La dimensión personal de las narrativas propicia, además, una reflexión existencial profunda, orientada a la toma de conciencia crítica sobre las condiciones históricas que han configurado los entornos sociales. El objetivo no radica únicamente en documentar historias de éxito o tragedia, sino en comprender los fenómenos sociales y sus trayectorias para que los estudiantes puedan generar aprendizajes que les permitan romper las lógicas de exclusión, emanciparse de los sistemas opresores y construir proyectos vitales desde la dignidad y la libertad.

Este enfoque también invita a cuestionar los modelos educativos tradicionales, muchas veces descontextualizados de las realidades locales. Ello obliga a reconsiderar la narrativa como herramienta pedagógica indispensable para recuperar la memoria histórica, cultural y subjetiva desde una lógica activa y creadora, no paralizante, en la que se revalorice todo aquello que el ser humano es capaz de construir desde su experiencia vital.

De esta manera los participantes identifican diversas *dimensiones de las narrativas biográficas*, las cuales, integradas a la educación liberadora, se convierten en una herramienta fundamental, que, a su vez, ilumina el desarrollo humano que necesariamente es multidimensional. Dimensiones como personales, psicológicas, espirituales y trascendentales de las narrativas, facilitan la iluminación interna de aquel que vive el proceso narrativo. Al compartir experiencias y crear espacios de confianza se promueve la catarsis y la autocomprensión, a la vez que se promueve la reflexión crítica sobre realidades sociales. Desde

un enfoque integral dialógico favorece en los estudiantes la construcción de proyectos de vida dignos, emancipatorios, dignificantes y transformadores.

### **Categoría 3: Territorios marcados por la violencia y el post conflicto en Colombia (TVPC)**

A continuación, se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría Territorios marcados por la violencia y el post conflicto en Colombia, con las respectivas subcategorías Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación, Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión y Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia.

Con este proceso la mirada se dirige específicamente a esos territorios que han sido marcados por los diversos sistemas de opresión, pero que, como se verá, sus habitantes resisten y hacen posible que desde allí sean posible no solo la violencia implantada, tanto por fuerzas externas como las violencias propias, sino que broten en ellos grandes posibilidades de educación, de dignificación y de libertad que favorece tanto a sus habitantes como en general a todo tipo de vida.

Donde el abandono y el ocultamiento estatal, así como las diversas formas de violencia son una cruda realidad, emerge un análisis revelador. A pesar de las dificultades inherentes a estos territorios, se vislumbra la esperanza en el poder transformador de la educación. Los maestros, arraigados en estas comunidades, comparten sus vivencias liberadoras, a menudo gestadas más allá de las aulas. En este contexto desafiante, la escuela se convierte en un espacio vital de participación, donde se dejen procesos educativos que favorecen la superación de la opresión y la construcción del tejido social, aprovechando para esto las diversas espiritualidades y las narrativas con capacidad de transformación.

<b>CATEGORÍA INICIAL: TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA (TVPC)</b>	
<b>A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación. (PCPV)</b>	
<b>DOC1 ARAMBURO R. (2020)</b>	una potente capacidad de resiliencia comunitaria
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Un pueblo que resiste a las diversas invasiones.
<b>DOC 3 Comisión de la</b>	Los niños dibujan la exuberancia de su tierra, pero también manchado con la sangre... las minas sembradas por la guerra, el

	peligro. - Belleza y violencia mezclados.
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	La violencia se ensaña contra estos territorios lejanos. La comunidad crea mecanismos de protección en las escuelas para los niños. - Dicen los Sikuani en el Guaviare: ... éramos felices en la escuela... la guerra trunca la vida. Niño a los 12 años, con un fusil...
<b>DOC 5 Comisión de la verdad (2021). FOTORRELATO</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	

<b>Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión. (VLD)</b>	
<b>DOC1 ARAMBURO R. (2020)</b>	Esperanza – Diversidad – Reconstrucción - Otras miradas.
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Las mujeres que resisten. - Resistencias por parte de los nativos Jiw con los elementos de su propia cultura: lengua, educación, tradiciones, narraciones.
<b>DOC 3 Comisión de la</b>	
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	La memoria resistencia y resiliencia para cambiar la historia.
<b>DOC 5 Comisión de la verdad (2021). FOTORRELATO</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	La escuela en medio del conflicto, promueve el cambio. Memoria. - oportunidad de aportar a la formación de sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos.
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	

<b>Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia. (ALVV)</b>	
<b>DOC1 ARAMBURO R. (2020)</b>	Caminos de solución en alteridad. - Reconocimiento del otro. Transformación desde dentro.
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	
<b>DOC 3 Comisión de la</b>	
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	Docente como ejemplo de resistencia. – Resiliencia - Superación

<b>DOC 5 Comisión de la verdad (2021). FOTORRELATO</b>	Mujeres sostenedoras de la vida - Abuelos educadores de la tradición, de la lengua nativa.
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	

<b>CATEGORÍA INICIAL: TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA (TVPC) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación. (PCPV)</b>	
<b>P1</b>	En los procesos de paz ha faltado el sentir de la gente Los poderes: alzado en armas y gobierno se reúnen y firman... la gente y sus intereses no está. Al gobierno sólo le interesa que entreguen las armas. Falta un plan de vida para la paz. Impotencia
<b>P2</b>	Nos ven como territorios donde se arroja la escoria. - Estado quien mayor ejerce violencia por su ausencia. - Riqueza étnica y cultural - Agenciamiento - Resistencia - Lugares oscurecidos a propósito por el poder. - Las transformaciones no se dan con políticas del centro de poder, se da con la educación desde el territorio. - También en las etnias hay abuso, machismo, etc. Es necesario que algo se quiebre... sistemas de poder, todos, para que haya libertad... - La escuela es alienante, pero hay puntos de fuga.
<b>P3</b>	Abandono - Gente desconoce su propia riqueza, no la valora. - Violencia generada por intereses económicos. - Violencia con los líderes - Violencia trunca procesos. Naturalización de la violencia: algo hizo Aparición de liderazgos colectivos. El pueblo lidera. - Para los de fuera el territorio no importa: mineras, narcos, gobierno, grupos armados. - La gente persiste, se organiza, sueña, vive en esperanza... resiliente. -Clave central: la educación. - Impotencia, gratitud - Valorar lo que somos y tenemos - Medicinas tradicionales. Las causas de la violencia sigue ahí...
<b>C1</b>	Situaciones duras de violencia.... - Falta de recursos... - Resistencia, esperanza, resiliencia. - Perdón, superación, sanación, alegría - Resignificar historias - Naturalización de la violencia: algo hizo. - Miedo
<b>C2</b>	La Colombia que ha sufrido – Abandono – Violencia - Control de grupos armados Violencia por poder y dominio. Por dinero, narcotráfico. - Todo puede cambiar. El algunos hay resentimiento por el sufrimiento - La gente acoge, agradece, cuida... - Agradecimiento, identidad, pertenencia... - Carencias, persistencias...
<b>C3</b>	Han experimentado la violencia - Quiere la paz, elige la paz, clama la paz. Apoya los procesos de paz. - Satisfacción y agradecimiento con el territorio. - Condiciones difíciles, carencia de recursos.

<b>CATEGORÍA INICIAL: TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA (TVPC) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión. (VLD)</b>	
<b>P1</b>	Trabajo en equipo - Vivencia desde la integridad - Lo primero fue liberarme como ser humano, como mujer... estudiar sin dejar de ser madre, esposa, líder comunitaria...
<b>P2</b>	La posibilidad de superar los poderes que oprimen: pobreza, violencia, ignorancia, propios de la etnia, sistemas educativos. - La educación es salvadora - Más que conocimiento, empatía, sensibilidad
<b>P3</b>	La espiritualidad libera, tanto las espiritualidades profundas del maestro Jesús como las ancestrales, ser parte del todo. - Ponerle atención a la gente, a las causas de la violencia.
<b>C1</b>	Experiencias de vida, de superación tanto de ella misma como de otras personas.
<b>C2</b>	Se necesitan cambios estructurales y de pensamiento. - Resiliencia. Resiliencia. No aceptación, resiliencia
<b>C3</b>	Los procesos de paz han sido imperfectos, pero positivos - Cariño, amor de la gente.

<b>CATEGORÍA INICIAL: TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA (TVPC) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia. (ALVV)</b>	
<b>P1</b>	Somos seres incansables y somos seres olvidadizos. - Resiliencia - Parece que no aprendimos, repetimos los errores - Somos gente buena - Aprender del contexto para dar
<b>P2</b>	Empatía - Dejar que el estudiante aparezca, legitimarlo en su esencia, en su identidad.
<b>P3</b>	Vivir, beber, sumergirse en el territorio, alimentarse, ser parte de él, para transformarlo. - Gestores de paz, gestores de educación, gestores de comunidad, de transformación... liderazgos comunitarios... - Hay maestros y maestras trabajando en los territorios, eso es señal de esperanza. - Educación contextualizada.
<b>C1</b>	Mucho dolor con la violencia, pérdidas. - Idea de museo enrejador, narrativas de contar la historia, la memoria - Trabajo con padres de familia, ancestros - Necesidad de mirar la historia, la memoria... necesidad de pensar, salir del confort
<b>C2</b>	Somos un país resiliente - Con más oportunidades estos pueblos superan todo
<b>C3</b>	Resiliencia - Haber logrado salvar a jóvenes de las garras de la violencia. - Cuidado con los nuevos docentes que no son pedagogos. - Crear espacios de liderazgo entre jóvenes - Rescate de la cultura

<b>Categorías emergentes</b>	
<b>P1</b>	Víctimas y victimarios hacen parte de la misma violencia. Hay que atenderlos a los dos. - Di-soñando
<b>P2</b>	
<b>P3</b>	La prudencia en medio de la violencia. - La escuela debe generar procesos de participación comunitaria. - Meterse en la comunidad primero aprender de la

	comunidad y luego enseñar - Primero escuchar a los estudiantes, luego hablar...
<b>C1</b>	Ubicarse en el territorio
<b>C2</b>	Calidez, amabilidad en el trato
<b>C3</b>	Importante, trabajo en equipo.

***Subcategoría 4: Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación (PCPV), desde los documentos***

En este ítem, se presenta el análisis de la subcategoría *percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación*. Allí se ve patente, por una parte la percepción de belleza, de exuberancia y conexión con la vida y, por otra, territorios que han sido afectados por formas intensificadas de violencia, dirigidas contra la población civil. Así mismo, se ve la invisibilización de la dignidad de los habitantes, la violencia, el maltrato, el abandono y la negación de los derechos humanos.

En este sentido, la Comisión de la Verdad (2021), en su informe *Conflicto en la escuela*, identifica los territorios de la Colombia profunda como escenarios históricamente afectados por formas intensificadas de violencia, particularmente dirigidas contra la población civil. En estos contextos, se ha evidenciado una sistemática invisibilización del valor intrínseco de los habitantes, quienes han sido instrumentalizados como recursos funcionales a los intereses de actores externos, sin reconocimiento de su dignidad ni de su derecho a la vida.

Por su parte, el informe *Territorios* (Comisión de la Verdad, 2021) plantea una lectura dual de estos escenarios: por un lado, destaca cómo los niños, niñas y adolescentes expresan —a través del arte y otros lenguajes simbólicos— una conexión afectiva profunda con la exuberancia del paisaje, el cual simboliza vida, belleza y sentido de pertenencia; por otro lado, ese mismo entorno es representado como un espacio atravesado por la violencia, donde la naturaleza compartida se ha visto manchada por la sangre del conflicto armado. Esta ambivalencia revela la complejidad emocional de quienes, además de haber sido víctimas, en algunos casos también han sido instrumentalizados como victimarios bajo lógicas ajenas a su voluntad y a su intención vital.

En consecuencia, la narrativa institucional reafirma que la lógica del conflicto ha despojado a los pobladores de su condición de sujetos plenos, reduciéndolos a meros objetos de estrategias de poder que desconocen tanto la centralidad del territorio como el valor ontológico de sus comunidades (Comisión de la Verdad, 2021).

Autores como Aramburo (2020), Vega (2024) y los informes Territorios y Conflicto en la escuela (Comisión de la Verdad, 2021) coinciden en que, frente a estos escenarios de vulneración, las comunidades han desplegado procesos de resistencia activa, configurando formas de resiliencia colectiva profundamente ligadas a la defensa de la vida, el territorio y las prácticas culturales. Estas experiencias han sido narradas desde las voces locales como relatos de dolor, pero también como testimonios de dignidad, fortalecimiento identitario y recuperación de las tradiciones, las cuales se constituyen hoy en pilares fundamentales para una educación crítica, contextualizada y transformadora.

Tal como se puede ver, la subcategoría percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación, deja ver los valores, la belleza y las grandes oportunidades que experimentan sus pobladores, así como los profundos desafíos ante problemas graves de la violencia, maltrato, invisibilización tanto del territorio como de sus habitantes.

Subcategoría 4: Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación (PCPV), desde los informantes clave

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría Percepciones de la Colombia Profunda ante la violencia y la educación. Se trata de territorios lejos de los centros de poder donde se palpa el abandono estatal y los diversos tipos de violencia tanto directa como estructural, lo cual hace que muchos de sus habitantes se sientan relegados y frustrados. Aunque los maestros se sienten muy arraigados y agradecidos con los territorios, no ocultan la dificultad que supone habitar y laborar en estos territorios. No obstante, en medio del panorama un tanto desolador, emerge la esperanza en que la educación realice su labor transformante.

Tal como lo afirman los maestros participantes, el territorio donde habitan y ejercen su labor educativa es percibido como periférico, tanto en términos geográficos como simbólicos. Esta percepción está acompañada por un sentimiento de abandono institucional, ya que manifiestan sentirse poco valorados por los centros urbanos y marginados por las autoridades tanto del magisterio central como de los estamentos político. La denominada “Colombia Profunda” aparece así representada como un espacio históricamente atravesado por la violencia estructural armada, el sufrimiento colectivo y una acumulación de frustraciones

intergeneracionales, es decir, jóvenes, padres, abuelos y ancestros, que configuran una memoria dolorosa, pero también muy significativa.

No obstante, a pesar de estas condiciones adversas, los maestros expresan una valoración positiva de su experiencia vital de dichos territorios. Reconocen que las comunidades, lejos de reproducir la hostilidad del sistema dominante, los han acogido con afecto, respeto y gratitud, generando vínculos de arraigo que les han motivado a permanecer voluntariamente en esos contextos. Este reconocimiento afectivo ha facilitado una práctica docente que se despliega “desde abajo” es decir, desde la cotidianidad compartida, los gestos pequeños y las rupturas silenciosas con los moldes tradicionales del poder, incluido el sistema educativo oficial.

Aunque experimentan una profunda conexión emocional con el territorio, los maestros no ocultan que dichos territorios atraviesan profundas tensiones estructurales. Ellos advierten que habitan en regiones históricamente ignoradas por el Estado, a pesar de su riqueza étnica, cultural, ancestral e histórica. Estas zonas, muchas veces reducidas al estatus de “zonas de sacrificio”, son percibidas por los propios actores como lugares relegados a la marginalidad. En palabras de P2: “Pareciera que estos territorios es donde se arroja la escoria, ¿no? Sí, el basurero, el cuarto de san Alejo del país. No se le invierte...” (p. 21)

En lo que respecta a las formas de violencias percibidas, los docentes reportan una presencia sostenida de actores armados ilegales, incluyendo grupos postguerrilleros ligados al narcotráfico, estructuras paramilitares y redes de economías ilegales. Estos actores operan por la dominación territorial y el control poblacional, desconociendo la dignidad de las comunidades locales. A esta violencia armada se suma una violencia institucional, derivada del abandono estatal, la corrupción estructural y la implementación de políticas públicas desconectadas de las realidades locales.

P1, P2 y P3 coinciden en identificar la presencia estatal, cuando existe, como una forma más de coacción. En muchos casos, esta presencia se limita al despliegue de fuerza pública que termina fungiendo como otro actor armado con poder de daño. Además, los recursos que llegan a estas comunidades son escasos, fragmentados o desviados, producto de redes de corrupción enraizadas en los sistemas de gobernanza local y nacional. Por ello, los maestros sostienen que la “Colombia Profunda” representa el territorio más golpeado por las diversas violencias; de ahí

que sea el territorio que más desea y trabaja por la paz. Ello lo demuestra que en el plebiscito por la paz estos territorios apoyaron el sí a la paz mientras las grandes ciudades, desconectadas de la realidad que vivían las regiones, ganó el no por la paz.

En términos culturales, los maestros advierten que el desconocimiento y la invisibilización de los saberes ancestrales constituyen otra forma de violencia simbólica. Muchos programas institucionales llegan desde una lógica asistencialista homogenizante que, en lugar de fortalecer la cultura local, la atropellan. Este tipo de intervención deslegitima las epistemologías propias y afecta la autoestima colectiva. P2 agrega que existen violencias internas no reconocidas, como aquellas que se reproducen al interior de las familias y de algunos pueblos indígenas, donde las leyes territoriales son instrumentalizadas para ocultar situaciones de abuso y vejámenes, especialmente contra niños y niñas.

En consecuencia, los estudiantes aparecen como sujetos muy vulnerables en estos sistemas de opresión superpuestos. Su dignidad es lesionada tanto por las estructuras macro de violencia como por los núcleos básicos de socialización, revelando la necesidad urgente de reconfigurar la educación como estrategia integral de protección, reconocimiento y transformación territorial.

De esta manera, *ante la violencia y la educación, los participantes perciben a la Colombia Profunda*, más allá de la marginación y las múltiples violencias que la azotan, como territorio de esperanza. Su arraigo genuino y su compromiso con los territorios les permite confiar en que con una práctica educativa desde abajo, con visión liberadora, se puedan romper los círculos de violencias. Son conscientes de las dinámicas de abandono estatal, de la omnipresencia de los diversos actores armados, de la corrupción sistémica, así como de la violencia simbólica que homogeniza y desconoce las epistemologías ancestrales. De ahí que resulte apremiante redefinir la educación desde una visión liberadora integral que propende por la protección, el reconocimiento y la transformación territorial, como un camino hacia la paz y la dignidad para estos pueblos.

***Subcategoría 5: Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión (VLD), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión*. En este se expone el papel transformador de los docentes en sus diversas experiencias educativas y la manera como se posibilita la educación liberadora. Se verán experiencias de reconstrucción del tejido social, resistencia, memoria, resiliencia, incidencia política y construcción de paz.

Es así como diversos estudios coinciden en visibilizar el papel transformador de los docentes en escenarios marcados por el conflicto armado y las violencias estructurales. Autores como Aramburo (2020), Vega (2024), la Comisión de la Verdad (2021), en su informe Conflicto en la escuela, así como Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023), documentan experiencias educativas que emergen como prácticas liberadoras en medio de la adversidad. Estas vivencias se caracterizan por su carga simbólica de esperanza, respeto por la diversidad y compromiso activo con la reconstrucción del tejido social, incluso en contexto de profunda fragmentación (Aramburo, 2020)

En este sentido, se resaltan las narrativas de las mujeres docentes que resisten desde su praxis pedagógica, enfrentando las violencias con estrategias sensibles al género y a la territorialidad. Así mismo, Vega (2024) enfatiza en las acciones pedagógicas lideradas por docentes en comunidades nativas, particularmente entre el pueblo Jiw, quienes hacen frente a las múltiples invasiones mediante sus tradiciones educativas en las cuales fomentan la preservación de su lengua, sus relatos orales y sus cosmovisiones propias. Estas prácticas evidencian una resistencia anclada en la defensa de la identidad y el territorio como formas de autodeterminación cultural.

El informe Conflicto en la escuela (Comisión de la Verdad, 2021) profundiza en las vivencias relatadas por docentes que no solo testifican las huellas del conflicto, sino que también actúan como mediadores de memoria y resiliencia. A través de sus experiencias se constata que las comunidades, y ellos mismos como sujetos pedagógicos, han construido historias de resistencia que buscan transformar el presente y proyectar futuros más justos y humanos. En esta

perspectiva, la memoria adquiere un carácter educativo y político, al ser incorporada en las prácticas escolares como base para la reflexión crítica y la construcción de paz.

En este orden de ideas, Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) documentan experiencias educativas desarrolladas en escuelas ubicadas en zonas de alto riesgo, caracterizadas por contextos de violencia extrema, dolor y despojo. No obstante, estos escenarios también se convierten en espacios donde se promueve el cambio, se dignifica la vida y se resignifican las trayectorias colectivas mediante la formación de sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos. Estas vivencias, lejos de ser meras anécdotas, se erigen como testimonios pedagógicos que invitan a otros actores educativos a emprender procesos liberadores en sus propios territorios.

Como se puede observar, la subcategoría Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión deja ver la manera como muchos docentes propician experiencias educativas liberadoras en la medida que rescatan la memoria histórica, resisten a las diversas manifestaciones de violencia, reconstruyen el tejido social y son claves para mantener viva la esperanza, promover el cambio, la dignificación, la transformación política y la construcción de la paz.

***Subcategoría 5: Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión (VLD), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión*. Como se podrá constatar por los testimonios, en estos territorios periféricos se da un ocultamiento intencionado y sistemático, marcados con la etiqueta de “zona roja” con la cual se despojan de legitimidad simbólica aquellas experiencias de agenciamiento y resistencia comunitaria de las comunidades. En este contexto, los docentes se enfrentan a una profunda desconexión entre la institucionalidad y la cruda realidad. En medio de este contexto desafiante, los maestros comparten vivencias liberadoras que muchas veces van más allá del aula.

Con el trabajo de los maestros la escuela se convierte en un espacio vital de participación, algunas veces contrahegemónico, donde los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, gestan procesos educativos que trabajan por superar las condiciones de opresión,

entendiendo el territorio no solo como espacio físico, sino como un complejo entramado humano, histórico y simbólico. Conscientes de que los procesos de paz, aunque han dado algunos pasos, han fallado en cuanto que no han involucrado a la comunidad, lideran desde su posibilidad de influir, procesos para construir el tejido social.

Los docentes entrevistados coinciden en haber experimentado tanto estructuras de opresión como procesos liberadores, articulados en contextos educativos signados, tanto por el dolor, como por procesos de resiliencia. En particular, P2 señala que uno de los mecanismos más persistentes de opresión es el ocultamiento sistemático de los territorios periféricos. Más allá del desconocimiento, se advierte una intencionalidad de invisibilización que niega no solo la riqueza natural, sino, sobre todo, la potencia humana, educativa y organizativa que se teje en dichos espacios.

Tal como lo señala P2: “Yo percibo esos lugares como unos lugares oscurecidos, no olvidados, porque no son olvidados, han sido oscurecidos a propósito, para que no se mire lo que allá sucede...” (p. 21). Esta estrategia de silenciamiento contribuye a reforzar las narrativas estigmatizantes, como la etiqueta de “zona roja”, con la cual despojan de legitimidad simbólica a las experiencias de agenciamiento y resistencia comunitaria.

En esta misma línea, P1 identifica al Estado central como principal agente de opresión simbólica y territorial, al desconocer la existencia y el valor de las comunidades ubicadas en regiones alejadas de los centros de poder. En palabras de dicha informante: “creo que en el centro del país casi que estos espacios ni cuentan para Colombia... nos ven como ecuatorianos...” (P1, p. 36), lo que evidencia una desconexión profunda entre institucionalidad y realidad territorial.

Por su parte, P1, P2, P3 y C2 coincide en que incluso los procesos de paz formales han replicado lógicas de exclusión al marginar a las comunidades afectadas por el conflicto. Señalan que tales negociaciones fueron conducidas por el gobierno y por los actores armados sin garantizar representatividad ni participación de las víctimas directas ni de las comunidades que han sufrido históricamente la violencia. Desde esta perspectiva, P3 afirma: “mientras los procesos no pasen por la transformación de la gente, por la reconstrucción del tejido social del pueblo, pues seguirán presentándose este tipo de realidades” (p.15), subrayando que la paz real

requiere una base comunitaria y no solo de acuerdos entre élites sociopolíticas y actores armados.

En consecuencia, los maestros expresan sentimientos de impotencia frente a las múltiples estructuras de dominación: la violencia institucional ejercida por el abandono estatal, la violencia armada perpetrada por actores armados ilegales y los modelos políticos que instrumentalizan los procesos de reconciliación. Sin embargo, estas vivencias no anulan la esperanza. Por el contrario, en medio de la adversidad, los docentes encuentran en su entorno signos vitales que reafirman su compromiso ético con la transformación social. Tal como lo afirma P3: “uno tiene la esperanza de que, a través de la educación, se puedan gestar procesos nuevos y distintos” (p. 15), lo cual evidencia que la resistencia pedagógica comienza con una actitud interna frente a las condiciones opresivas.

En este marco, todos los docentes entrevistados reconocen en las comunidades una extraordinaria capacidad de resiliencia. P2 describe a estas poblaciones como “resilientes, perseverantes, luchadoras, buenas personas en su esencia”, capaces de reinventarse cada día desde el deseo genuino de construir horizontes dignos de vida dignos. Tales vivencias liberadoras, promovidas por los propios habitantes a acompañadas por los maestros, se materializan en trayectorias educativas transformadoras: estudiantes que, tras procesos de acompañamiento, superan situaciones de violencia, fracaso escolar o rupturas familiares, y que luego regresan a las instituciones para compartir sus logros y motivar a otros; padres y madres de familia que se inspiran en sus hijos para retomar sus estudios; jóvenes que, tras migrar, proyectan su experiencia en beneficio de sus comunidades.

De igual manera, surgen proyectos educativos que constituyen verdaderas estrategias contrahegemónicas. Estas iniciativas, originadas desde los estudiantes, los docentes, las familias o la comunidad en general, rompen con las lógicas de imposición y promueven prácticas formativas centradas en el reconocimiento del territorio, la dignidad humana y la memoria colectiva. En este sentido, la escuela se reconfigura como un espacio abierto a la participación integral de todos los actores educativos, en el que se gestan los procesos de libertad sostenidos en la praxis cotidiana.

Desde estas vivencias, los docentes afirman que la educación liberadora se constituye en un acto salvador, en tanto permite dignificar la existencia, abrir caminos de sentido y generar procesos emancipatorios. Esta visión implica comprender el contexto no solo como territorio físico, sino como entramado humano, histórico y simbólico en el que niños, jóvenes y adultos configuran su propio mundo en desarrollo. Así, los maestros reconocen que tanto las experiencias personales de liberación como los itinerarios compartidos con sus estudiantes son elementos más significativos y motivadores en su labor docente.

De esta manera, las *Vivencias liberadoras del docente de las estructuras de opresión*, revelan un paisaje complejo tanto de opresión y dolor, como de resiliencia en medio de las continuas búsquedas de paz y dignidad. A pesar del ocultamiento sistemático y la desconexión institucional que marginan a estas comunidades, los maestros se erigen como agentes de esperanza. Su labor va más allá de la enseñanza tradicional; a través de la educación, fomentan procesos liberadores que dignifican la existencia, reconstruyen el tejido social y desafían las narrativas estigmatizantes. La escuela se transforma en un espacio contrahegemónico, donde la comunidad encuentra la fuerza para reinventarse y donde las experiencias de resistencia se convierten en actos salvadores que reafirman la capacidad humana y el compromiso con la transformación social.

***Subcategoría 6: Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia (ALVV), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia. Se verá que los territorios marcados por la violencia no sólo son dolor y sufrimiento sino que son el espacio para el surgimiento de aprendizajes muy valiosos. Dichos aprendizajes surgen tanto por parte de la educación formal como informal. -Tanto por parte los maestros y maestras comprometidas así como por parte de líderes tradicionales como abuelas y abuelos con sus aportes de las diversas tradiciones que generan identidad.

Los relatos de quienes han vivido experiencias de violencia, particularmente en escenarios educativos, evidencian aprendizajes profundamente transformadores, construidos en contextos de dolor y resistencia. Lejos de ser procesos individuales aislados, tales aprendizajes se configuran en clave de alteridad y se vinculan con la capacidad colectiva de generar sentido,

dignidad y caminos de reconstrucción tanto de la vida personal como del tejido social. Según Aramburo (2020), este aprendizaje se da en la medida en que las personas logran reconocer al otro como cohabitante del sufrimiento, estableciendo vínculos empáticos que fortalecen una búsqueda de transformación tanto personal como comunitaria.

De esta manera, los testimonios recopilados por la Comisión de la Verdad (2021) en Conflicto en la escuela, ofrecen evidencias significativas del rol activo del magisterio en zonas de conflicto. Maestros y maestras en medio de su compromiso con su quehacer acompañan y resisten juntos con sus estudiantes y comunidades, a tal punto de poner en riesgo sus propias vidas. En este proceso, emergen prácticas pedagógicas orientadas inicialmente a la supervivencia, como proteger la vida frente a las amenazas constantes de las balas y de las bombas, pero también avanzan hacia la recuperación emocional, la resignificación del dolor y la construcción de itinerarios de superación que favorecen la resiliencia.

Por su parte, (Comisión de la Verdad, 2021) en su documento Fotorrelato, aporta testimonios de mujeres que han aprendido a sostener la vida, incluso en medio de contextos donde esta se presenta frágil o sin sentido. Dichas mujeres son presentadas como cuidadoras de la vida, reanimadoras de los ánimos quebrantados, encarnando de esta manera la esperanza de todo el pueblo. Del mismo modo, se destacan figuras como los abuelos y abuelas quienes frecuentemente son excluidos de los sistemas educativos oficiales, tanto en la educación formal como informal, pero en estos casos emergen como educadores comunitarios que rescatan la vida de la comunidad.

Lo anterior lo hacen por medio de la enseñanza de las lenguas nativas, de la transmisión oral de las tradiciones y de distintas formas de comunicación, de comunión y de conexión con la comunidad y con lo sagrado que habita en todo y en todos. De esta manera, fortalecen la identidad colectiva, preservan la memoria histórica intergeneracional y favorecen los procesos educativos, aportando con un legado pedagógico muy valioso.

De esta manera, la subcategoría *Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia*, evidencia que en dichos contextos, con el aporte comprometido tanto de maestros y maestras, así como de educadores y sabedores tradicionales, se hace posible el surgimiento de aprendizajes que no se limitan al ámbito cognitivo, sino que implican un proceso ético y

comunitario de reconstrucción simbólica del ser, del otro y del territorio como espacios para una vida digna.

***Subcategoría 6: Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia (ALVV), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia*. Al habitar de manera abierta y constructiva los territorios marcados por la violencia, se puede constatar que son también territorios con fecundos procesos liberadores. Para lo anterior se requiere que tanto estudiantes como maestros salgan de la zona de confort, superando aquellos obstáculos que están arraigados en sus propias creencias, los cuales suelen ser los más difíciles de superar. A menudo se pueden ver tanto discursos religiosos que funcionan como mecanismos de control, así como espiritualidades que son fermento de liberación cuando son vividas de manera amplia, profunda y respetuosa. Las narrativas pueden ser empleadas tanto para lo uno como para lo otro.

En el análisis de los testimonios compartidos, se revelan aprendizajes liberadores emergidos, en gran medida, a partir de la inmersión profunda del docente en el territorio y en las realidades adversas que lo configuran. Para P3, dichas experiencias adquieren sentido cuando el maestro no se limita a observar el contexto, sino que lo habita, lo reconoce y se deja transformar por él. Desde esta vivencia integral, afirma: “el maestro debe vivir, beber, sumergirse en el territorio, alimentarse, ser parte de él, para transformarlo” (P3, p. 15).

En esta misma línea, C1 sostiene que el docente accede a aprendizajes liberadores al salir de su “zona de confort” y exponerse a la complejidad de la realidad. Para P1, esta forma de aprendizaje ha sido constante desde sus primeras experiencias lectoras, marcadas por la clandestinidad y la resistencia. De ahí reconoce que su camino formativo asumido mientras ejercía simultáneamente los roles de madre, esposa y lideresa comunitaria, implicó romper con barreras impuestas tanto por la sociedad como por ella misma. En su testimonio, subraya: “el único obstáculo más grande que teníamos era la parte económica, pero tampoco fue tan grande como para no poderlo vencer” (P1, p. 38). Este proceso le ha permitido afirmar que el maestro que pretenda liberar debe, primero, haberse liberado a sí mismo.

Además, los aprendizajes liberadores no se limitan al plano académico o político, sino que atraviesan estructuras culturales y simbólicas. En algunos contextos, ciertos discursos religiosos han operado como mecanismos de control, generando culpa, temor corporal y represión emocional. P2 ilustra esta dimensión al recordar cómo en su infancia, se les inculcaba miedo al propio cuerpo a través de narrativas que asociaban la desnudez con el pecado o la desprotección: “Cuando se desnudan, el ángel de la guarda se va, los abandona”, les decían las monjas en su comunidad. Estas creencias que culpabilizan al sujeto, constituyen obstáculos que deben ser superados como parte del proceso de emancipación.

No obstante, las espiritualidades, cuando son comprendidas y vividas desde una perspectiva amplia, no dogmática y culturalmente enraizada, pueden constituirse en una fuente de liberación personal y comunitaria. Así lo señala P3, quien ha logrado integrar armónicamente sus raíces ancestrales con su experiencia religiosa cristiana, desarrollando una espiritualidad situada, sincrética y transformadora. En este sentido, recuerda la figura de Taita Querubín como referente de sabiduría territorial y espiritual que le ha permitido comprender el sentido profundo de su labor educativa: “viviendo las espiritualidades uno se siente parte del todo, se siente uno con todo...” (P3, p. 15).

A partir del análisis de los discursos, se identifican otros elementos que promueven aprendizajes liberadores, entre ellos los siguientes:

- La inserción activa del maestro en el territorio (P1-P3)
- La apertura del docente a la comunidad educativa en su totalidad (P1)
- La integración de diversas espiritualidades como herramienta de sentido (P3)
- El rescate cultural y la revalorización de las prácticas identitarias (C1, C3)
- El acompañamiento a liderazgos individuales y comunitarios, particularmente en escenarios donde la prudencia representa una estrategia vital (P3)
- El uso pedagógico de las narrativas como vehículo de memoria, resistencia y transformación (P1-P3; C1 y C3)

En este último aspecto relacionado, P3 destaca que las narrativas constituyen un recurso pedagógico esencial para contrarrestar el olvido inducido por las violencias. Subraya que, en medio de las crisis, existen la tentación de olvidar lo vivido como mecanismo de defensa, pero

hacerlo conlleva el riesgo de reproducir ciclos de opresión: “no estamos exentos de caer en las mismas realidades que cayeron nuestros padres, nuestros abuelos o nuestros vecinos que ya no están con nosotros” (P3, p. 15). Desde esta mirada, narrar se convierte en un acto de resistencia que permite generar aprendizajes críticos, favorecer la autonomía y sostener procesos de liberación sostenibles.

Para terminar, se puede afirmar que los *aprendizajes liberadores en medio de situaciones de violencia* surgen con una inmersión profunda del docente en el territorio y como una práctica que lo saca del confort ser un funcionario y lo lleva más allá a habitar y a transformar su entorno en medio de la complejidad. La autotransformación del docente es punto de partida, pues un maestro liberado puede generar procesos de liberación en su entorno. De esta manera, el maestro puede emplear también las narrativas y las espiritualidades como un instrumento pedagógico para los procesos liberadores tanto en la escuela como en toda la comunidad.

#### **Categoría 4: Vivencias en torno a la educación liberadora (VEL)**

A continuación, se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría Vivencias en torno a la educación liberadora, con la respectiva subcategoría Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras. Primero el cuadro de los documentos consultados e inmediatamente el cuadro de los informantes claves, seguido de su respectivo análisis.

Con este proceso se busca profundizar en conocimiento y análisis en torno al tema de la educación liberadora, teniendo en cuenta las vivencias de quienes han estado involucrados en estos procesos en los escenarios anteriormente mencionados. Como se podrá ver, los documentos ofrecen elementos muy valiosos que aportan significativamente al proceso investigativo. Por su parte, los seis participantes revelan cómo su experiencia docente en contextos de adversidad los ha impulsado a generar prácticas educativas que fomenten el respeto, la legitimación del otro, la empatía y el pensamiento crítico en los estudiantes, elementos esenciales de la educación liberadora.

<b>CATEGORÍA INICIAL: VIVENCIAS ENTORNO A LA EDU LIBE (VEL) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras. (APLV)</b>	
<b>DOC1 ARAMBURO R. (2020)</b>	Conectividad a internet, medio para la educación. Carecen de él. - Desconexión afecta la educación. - Maestro enseña con su resistencia, con su ejemplo. - "...Por lo pronto, y en medio de los lugares que hoy viven el horror de las masacres recientes, también podemos reconocer nombres de maestras y maestros que resisten y siguen en el camino de una educación liberadora en la que siga floreciendo la humanidad".
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Se aprende resistiendo, en la acción, en la conservación de la cultura, del territorio - Se aprende en el diálogo entre ellos, con el entorno, con los violentos.- Protegiendo sus derechos, conociéndolos, exigiéndolos, promoviéndolos.
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	Docente como ejemplo de resistencia
<b>DOC 5 Comisión de la verdad (2021). FOTORRELATO</b>	Con todas la vivencias han aprendido que "...Para los niños, niñas y adolescentes del resguardo, lo más importante es poder transitar libremente, valoran la unión y la protección de su tierra y quieren luchar por mantener sus costumbres en medio de una guerra que no comprenden..."
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	Aprenden rutas metodológicas hacia la construcción de paz y memoria en la escuela. - Algunos callan ante la guerra y sus efectos, el maestro puede promover procesos de libertad.
<b>DOC10 Comisión de la Verdad. Tomo 8. (2022).</b>	"...Por esto, cuando las escuelas resultaron afectadas por el conflicto, se impidió que las niñas, niños y adolescentes volvieran a sus clases y también se atacó el sentido colectivo de pertenencia y cohesión de las comunidades".

<b>CATEGORÍA INICIAL: VIVENCIAS ENTORNO A LA EDU LIBE (VEL) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras. (APLV)</b>	
<b>P1</b>	Ser un lugar seguro para ellos. - Que se sienta libre. - A veces hay miedo al docente. - Opresión con notas por parte del docente.
<b>P2</b>	Empatía - Amoroso - Que el estudiante aparezca. - Cuidado con el lenguaje: construye o destruye.
<b>P3</b>	Involucrar a los padres, abuelos, a los mayores. - Escuchar a los jóvenes, sus historias, sus narrativas. Conversación y descubrir las nuevas formas de esclavitud. - Pensamiento crítico.
<b>C1</b>	Los proyectos educativos que surgen desde la realidad, las necesidades. - Involucrar a los padres, abuelos, gestores culturales. - Narrativas liberadoras
<b>C2</b>	Calidez, calidad - Valorarse como agentes de cambio. - Aceptación y amor propio y de su identidad cultural. - Atreverse a pensar
<b>C3</b>	Que se sientan escuchados - Que puedan liderar - Proyectos liderados por ellos. -

	La escuela es mucho más que para recibir información, es para formarse - Contextualización.
--	---

<b>Categorías emergentes</b>	
<b>P1</b>	Docente como elemento opresor del estudiante, de su libertad.
<b>P2</b>	
<b>P3</b>	
<b>C1</b>	La cultura - El deporte - Disfrutar el camino del aprendizaje
<b>C2</b>	
<b>C3</b>	

***Subcategoría 7: Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras (APLV), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras*. Allí se podrá ver los diversos tipos de violencia que afecta a la comunidad, incluida la escuela y todo el sistema educativo. Violencia de tipo directo acosando y destruyendo tanto la infraestructura como las esperanzas de la gente, así como las violencias estructurales que los mantienen en situación de abandono y marginación. Así mismo, se presenta la manera como la escuela se convierte en símbolo de resistencia, de esperanza y de búsqueda continua de mejores condiciones de vida para todos.

Las vivencias de quienes han trabajado en escenarios marcados por la violencia directa y las violencias estructurales, comentan la manera como la escuela se convierte en un blanco estratégico de ataque, con profundas implicaciones simbólicas y sociales. Esta agresión no se limita a la infraestructura educativa, sino que agrede de manera directa a las comunidades, afectando el presente y amenazando la posibilidad de un futuro digno. Como lo señala la Comisión de la Verdad (2022), “Cuando las escuelas resultaron afectadas por el conflicto, se impidió que las niñas, niños y adolescentes volvieran a sus clases y también se atacó el sentido colectivo de pertenencia y cohesión de las comunidades” (p.291).

Además de los ataques físicos o armados, se suman factores estructurales como la limitada conectividad a internet, que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y profundizan la desigualdad educativa en zonas periféricas. La desconexión tecnológica se

convierte así, en otra forma de exclusión que obstaculiza el derecho a la educación y profundiza las brechas sociales.

No obstante, en medio de estas adversidades, la escuela también se constituye en un espacio de transformación y esperanza. La labor docente se erige como una forma de resistencia ética y pedagógica; el ejemplo cotidiano del maestro adquiere un valor formativo que trasciende el currículo formal. En palabras de Vega (2024), los procesos de aprendizaje emergen en el diálogo con el otro, con el entorno e incluso con los actores violentos, desde una postura que defiende los derechos, los conoce, los exige y los promueve.

Este mismo enfoque es planteado por Aramburo (2020), quien sostiene que “en medio de los lugares que hoy viven el horror de las masacres recientes, también podemos reconocer nombres de maestras y maestros que resisten y siguen en el camino de una educación liberadora en la que siga floreciendo la humanidad” (p. 119). Estas acciones no solo garantizan la continuidad educativa, sino que afianzan la pedagogía como herramienta de dignificación y de siembra de paz en territorios fragmentados.

De igual manera, Fotorrelato (Comisión de la Verdad, 2021) visibiliza cómo las niñas, niños y adolescentes valoran profundamente la libertad de tránsito, la unión comunitaria y la defensa del territorio. Aún cuando no comprenden en su totalidad los mecanismos de la guerra que los atraviesa, reconocen la importancia de sus costumbres y expresan el deseo de preservarlas como fundamento de identidad y resistencia cultural ante los diversos tipos de agresiones a su vida.

Es así como, la subcategoría *Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras*, evidencia que dichos aprendizajes surgidos desde estas experiencias no se limitan al ámbito académico, sino que adoptan un carácter vivencial, ético y político. Son aprendizajes orientados a preservar la vida, defender la dignidad, salvaguardar la cultura y fortalecer la identidad colectiva, en función de promover una libertad que se construye desde el arraigo y la memoria.

***Subcategoría 7: Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las demás estructuras opresoras (APLV), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Aprendizajes liberadores desde la vivencia de la violencia*. Dichos aprendizajes son producto de un conocimiento de la realidad y de la búsqueda de transformación profunda para los habitantes de los territorios. En este proceso es valioso escuchar las narrativas de los habitantes, aprender del territorio, antes de enseñar, de manera que se pueda trascender el memo conocimiento disciplinar del maestro y llegar con algo más existencial.

Así mismo, es importante generar un espacio seguro, de confianza, convirtiendo el aula en un refugio donde los estudiantes puedan ser libres y protagonistas de procesos que respondan a sus intereses y necesidades reales. Este enfoque fomenta conversación y el pensamiento crítico, convirtiéndose en un proceso legitimador de cada ser humano y dignificando su vida.

Los docentes entrevistados coinciden en señalar que su vivencia se encuentra profundamente atravesada por estructuras opresoras, entre ellas la violencia sociopolítica y cultural, lo cual ha configurado un escenario fértil para el desarrollo de aprendizajes pedagógicos vinculados con la educación liberadora. Para C1 y P3, uno de los primeros aprendizajes fundamentales consiste en la necesidad de priorizar la escucha de las narrativas del estudiantado. Como afirma P3, “antes de enseñar las filosofías de otros lugares... el maestro debe conocer las de acá, valorar los conocimientos de los nativos a quienes pretende educar”, destacando así la centralidad del saber situado.

En este sentido, todos los participantes en las entrevistas realizadas para este proceso investigativo enfatizan en que los aprendizajes más significativos no emergen exclusivamente del dominio disciplinar, sino de la capacidad del docente para generar un entorno emocionalmente seguro. La confianza construida con los estudiantes se posiciona como condición indispensable para el proceso formativo, particularmente en contextos marcados por el miedo y la inseguridad. Como señala P2, “ya ellos tienen bastantes miedos para que el maestro genere otros a sus estudiantes”.

En este marco, los docentes coinciden en que el educador debe asumir su labor con empatía, calidez, responsabilidad ética y disponibilidad para la escucha activa (C1-C3). Estas cualidades configuran una pedagogía que reconoce al estudiante como sujeto integral, más allá del rol pasivo de receptores de contenidos académicos. Sin desconocer la importancia del saber disciplinar, se subraya que el reconocimiento, el respeto y la valoración del estudiante son condiciones necesarias para que el aula se constituya como espacio liberador.

P1 y P2 advierten que una de las prácticas más nocivas es aquella que transforma la escuela en un espacio de miedo y opresión, donde el estudiante teme al docente. Frente a ello abogan por una pedagogía que legitime la identidad y la diferencia, como lo expresa P2: “hay que dejar ser... dejar que el otro aparezca con su esencia, con su ser, con su identidad... y eso es quizá lo más liberador” (p.29). En línea complementaria, P1 concibe su rol como el de constituirse en “un lugar seguro para la persona... donde sean un poco más libres y que no vivan tan presionados” (p. 40).

En este sentido, se destaca el poder formativo del lenguaje, entendido no solo como herramienta comunicativa, sino como mediador de relaciones pedagógicas. P2 advierte que el lenguaje puede habilitar vínculos de respeto o, por el contrario, convertirse en instrumento de dominación y deslegitimación del otro. En consecuencia, el uso cuidadoso del lenguaje se reconoce como parte de los aprendizajes liberadores que los maestros construyen en su práctica cotidiana.

De forma unánime, los participantes afirman que los procesos formativos más significativos se generan cuando se construyen estrategias en las que los estudiantes asumen un rol protagónico. Se trata de fomentar proyectos nacidos desde los intereses y necesidades del alumnado, en los cuales se involucren activamente, desarrollen liderazgo y experimenten la educación como camino personal. Estas estrategias, además, deben abrir espacios de conversación crítica que permitan develar tanto las formas históricas como contemporáneas de esclavitud simbólica o estructural, favoreciendo el pensamiento crítico y la autonomía.

En coherencia con lo anterior, P3 afirma que no basta con fomentar lectura crítica; es preciso generar pensamiento crítico. C2 complementa esta postura con una apelación a la

ilustración kantiana: *sapere aude*, “atrévete a pensar por ti mismo”, como principio formativo que recupere la capacidad de juicio y de construcción de sentido propio.

El papel de la comunidad también es resaltado como componente esencial en la pedagogía liberadora. P3, C1 y C3 hacen énfasis en la importancia de incluir a las familias, abuelos, líderes culturales y sabedores tradicionales en el proceso educativo. Esta apertura a las voces del territorio no solo fortalece la identidad y el arraigo, sino que amplía los referentes formativos desde una mirada intercultural y situada.

Para C3, si se desea generar aprendizajes verdaderamente liberadores, la escuela no debe reducirse a ser un canal de transmisión de información, accesible hoy mediante múltiples medios digitales, sino convertirse en un espacio de formación integral, que reconozca al estudiante como sujeto de derechos, deseos y proyectos de vida. En esta dirección, C1 sostiene que el aprendizaje debe ser una experiencia gratificante para el estudiante, lejos de convertirse en una carga impuesta. Para ello, adquieren especial relevancia los espacios deportivos, culturales y de ocio significativo, en los que los estudiantes puedan expresar su creatividad, descansar del rigor académico y fortalecer su bienestar emocional. Dichos espacios contribuyen, según los informantes, a la consolidación de aprendizajes duraderos y emocionalmente resonantes.

En suma, para los docentes entrevistados, la educación liberadora se funda en la humanización de la práctica pedagógica, en la revalorización del contexto y en la disposición a escuchar activamente la voz del otro. La escuela, en este enfoque, se convierte en un escenario de transformación ética, afectiva y cognitiva donde se despliegan procesos que dignifican la existencia.

Para terminar, se puede afirmar que los *Aprendizajes pedagógicos liberadores del docente desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras*, descubren la educación liberadora como un proceso que la realidad del estudiante y la construcción de ambientes de confianza. Subraya la importancia de la empatía del docente y la legitimación del estudiante, convirtiendo la escuela en un espacio seguro y de libertad. Fomenta las narrativas con los estudiantes como protagonistas, así como el pensamiento crítico y la integración comunitaria, caminando hacia una transformación ética, afectiva y cognitiva dignificante que resignifique la experiencia educativa más allá de la mera transmisión de conocimientos.

### **Categoría 5: Percepciones de los docentes sobre violencia y postconflicto en Colombia (APVP)**

A continuación, se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría Percepciones de los docentes sobre violencia y postconflicto en Colombia, con la respectiva subcategoría Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto. Primero se presenta el cuadro de los documentos, seguido del cuadro de los informantes clave. Los documentos evidencian la manera como los docentes en estos territorios experimentan el valor y respeto en los territorios por la figura del maestro, pero también vivencia de dolor y banalización de lo sagrado y de la vida. De igual manera, así como los currículos ocultos en unas ocasiones son símbolo de apoyo a un statu quo, en otras ocasiones emergen como fermento de educación liberadora.

Por su parte, el cuadro de los informantes revela cómo los maestros inmersos en realidades complejas, identifican no solo la naturalización de la violencia, la desconfianza y el silencio como estrategias de supervivencia, sino la existencia de sabidurías ancestrales, la resiliencia comunitaria y la esperanza en nuevas oportunidades. Se exploran los discursos de minusvalía y la decepción frente a procesos de paz fallidos, contrastados con la fuerza de las narrativas, los liderazgos y la capacidad de ciertos territorios para generar esperanza a pesar de la adversidad.

<b>CATEGORÍA INICIAL: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE VIOLENCIA Y POSTCONFLICTO (PDVP) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto. (COV)</b>	
<b>DOC1 ARAMBURO R. (2020)</b>	Maestro como símbolo del estado - Los maestros y las maestras son, por lo tanto, representación del Estado, pero también los grandes líderes de la formación en la ciudadanía. Su rol, sin lugar a duda, da esperanzas para pensar en unas relaciones sociales que permitan el disenso, reconozcan la diversidad y construyan relaciones que den voz y espacio a otras miradas del mundo”.
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Imposición de economías ilícitas. No es posible escaparse del sistema. - Maltrato a todo tipo de vida. Banalización de la vida, de la naturaleza. El dinero es lo que vale. - Maltrato a lugares sagrados. - Silencio para sobrevivir y silencio para resistir y encontrar soluciones.
<b>DOC3 Comisión de</b>	Minas, armas, como elementos que impiden el acceso a la

<b>la verdad (2021) TERRITORIOS</b>	naturaleza, a la educación, a la comida, a la libertad.
<b>DOC 4 Comisión de la verdad CONFLICTO EN LA ESCUELA (2021)</b>	<p><b>La escuela que símbolo de unidad, de progreso, de encuentro con la comunidad, es convertida en símbolo de peligro...</b> La escuela se convierte en campo de batalla donde hay que encontrar sitio dónde refugiarse. Con una masacre por parte del ejército, en el que fueron asesinados varios niños, en la mente de los sobrevivientes queda la educación, las salidas ecológicas, como algo peligroso.</p> <p>Bazar escolar en el que mueren varios miembros de la comunidad, incluida la rectora. Abandonar la escuela y no retornan los estudiantes.</p> <p>Grupo armado (ejército) presiona para guardar silencio ante la masacre... que no se conozca la verdad... (Balsillas...)</p> <p>Cuando pasa la operación Orión, en la comuna 13, quedan los paramilitares haciendo presencia... “Los paramilitares quieren entrar a la escuela, para hacer presencia, para causar miedo, terror en la población... es la pedagogía del terror”</p>
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018)</b>	Con los procesos de transformación, la gente va aprendiendo que vale la pena enfrentar el arraigo de las diferentes violencias vividas para construir una cultura que valora la pluralidad y procura la reconstrucción del tejido social en la escuela. Que así como apareció el mal, pueden hacer algo para que florezca la vida.
<b>DOC10 Comisión de la Verdad. Tomo 8. (2022).</b>	“...El Estado colombiano ha hecho muy poco para proteger a la comunidad educativa: a la fecha no se ha aprobado la Declaración sobre Escuelas Seguras, un compromiso intergubernamental redactado bajo el liderazgo de Noruega y Argentina en 2015, para «proteger a estudiantes, profesores, escuelas y universidades de los peores efectos del conflicto armado» <sup>312</sup> .

<b>CATEGORÍA INICIAL: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE VIOLENCIA Y POSTCONFLICTO (PDVP) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>Aprendizajes pedagógicos liberadores desde la vivencia de la violencia y las estructuras opresoras. (APLV)</b>	
<b>P1</b>	Estar organizado paga. Los grupos armados lo aprendieron. La guerra se vuelve negocio. - Muchos mayores (indígenas) viven en calma en medio de la violencia vivida... han logrado su paz interior... - Esa sabiduría es salvadora y la comparten cuando se necesita.
<b>P2</b>	Silencio: calladito se ve más bonito. - Con la violencia unos aprenden a perdonar, a manejar su propia paz interior, a vivir en esperanza, otros se vuelven malos y hacen mucho daño. - La violencia no lo deforma necesariamente, pero sí deja huella. - Procesos de paz vacíos de sentido para el pueblo, sin humanidad, sin justicia, sin verdad.- Discurso de minusvalía, pobreza mental - Esperando a ganarse el baloto. - La importancia de la narrativa, de la memoria... ir a las oscuridades para ver la luz.

<b>P3</b>	El silencio, el cuidado, la prudencia... - Formas de manejar el poder (lucro-dominio, respeto, miedo) - Las cosas se hacen a la fuerza. - Resistencia - Nuevos liderazgos - Resiliencia. -Un gobierno firma un acuerdo, el otro gobierno lo vuelve trizas... inseguridad.
<b>C1</b>	Resiliencia - Solidaridad - Biblioteca rural itinerante. - Involucra comunidad - Trabajo con narrativas... llevan al perdón, mejorar actitudes Retomar valores - Unidad escucha - Personas muy prevenidas - Prevención también de parte de los docentes (prudencia con la información)
<b>C2</b>	Desconfianza generalizada en el otro, en las estructuras estatales. - El genocidio de la UP, firmantes de paz asesinados, trizas la paz - El muerto es sospechoso de algo: "algo estaba haciendo" - Naturalización de la violencia, de las muertes violentas. - Resignación - Desilusión de que pueda cambiar, de estudiar.
<b>C3</b>	Post acuerdo, cultivos de palma en la zona, atrae inversión, empleo, otras personas... - Llegada de extranjeros - Que hay nuevas oportunidades - El colombiano cree a pesar de todo - Aprendizajes de desconfianza y de nuevas oportunidades

***Subcategoría 8: Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto (COV), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto*. Se va a apreciar las diversas significaciones de la figura del maestro en estos territorios, así como diversas reacciones de las comunidades para defenderse, resistir o, en ocasiones, ser objeto pasivo de la violencia como corriente dominante. Así mismo, se muestra la naturalización de la ilegalidad y la justificación de la muerte de gente inocente. La escuela es vista tanto como lugar de encuentro, de diálogo y de conocimiento, como de refugio ante las balas, pero también, tomada por los violentos, como lugar de peligro y de violencia. No obstante, surge la posibilidad de una reconfiguración de los currículos ocultos a favor de la libertad de los pueblos.

De esta manera, en los territorios influenciados por el conflicto armado, así como por las diversas violencias estructurales, la figura del maestro adquiere una doble significación social y política. Según Aramburo (2020), los docentes son percibidos como representantes del Estado, pero también como líderes fundamentales en los procesos de formación ciudadana. Su presencia evoca autoridad, confianza y esperanza, al tiempo que encarna la posibilidad de construir relaciones sociales basadas en el disenso, el respeto por la diversidad y la apertura a múltiples formas de entender el mundo. Tal como señala el autor: "los maestros y las maestras son, por lo

tanto, representación del estado, pero también los grandes líderes de la formación en la ciudadanía” (p. 137).

No obstante, frente a la ausencia, fragilidad o poca operatividad en sentido práctico de la institucionalidad, los grupos armados ilegales han impuesto sus propios sistemas normativos y culturales conformando lo que Vega (2024) denomina “currículos de guerra”. En estos escenarios, la ilegalidad se naturaliza: las economías ilícitas se legitiman como normales, la desescolarización se acepta como parte del destino juvenil y la muerte temprana pierde un carácter de excepcionalidad. Lo anterior supone tanto la banalización de la vida, de instituciones como la familia y la escuela, así como de lugares sagrados para las comunidades. Por otra parte, el silencio, en este contexto, emerge tanto como estrategia de supervivencia y como de resistencia frente a las circunstancias concretas.

Por su parte, la Comisión de la Verdad (2021), en su informe Territorios, señala la manera cómo a elementos bélicos tales como las minas antipersona y las demás armas impiden el acceso a bienes esenciales como la alimentación, la educación, la libertad, la naturaleza, generando un sentimiento generalizado de encierro y de despojo. Esta sensación de cerco la recogen también los relatos recogidos en Conflicto en la escuela (Comisión de la Verdad, 2021), donde se describe cómo la escuela, tradicionalmente entendida como espacio de unidad, progreso y encuentro, es transformada en lugar de amenaza.

Las aulas se convierten en trincheras simbólicas: refugios ante las balas, pero también en espacios que ahora evocan miedo, trauma y desarraigo. En este sentido, experiencias como la masacre perpetrada por el ejército en una salida ecológica, la muerte de una rectora durante un bazar escolar, o la presión armada para imponer silencio (como en el caso de Balsillas), convierten a la escuela en epicentro de pedagogía del terror.

Esta pedagogía del miedo es también visibilizada por la Comisión de la Verdad (2022, Tomo 9), al denunciar que el Estado colombiano ha sido insuficiente en la protección de la comunidad educativa. El no haber suscrito la Declaración sobre Escuelas Seguras, acuerdo intergubernamental liderado por Noruega y Argentina de 2015, demuestra la deuda institucional con la garantía de derechos en contextos de conflicto: “el Estado colombiano ha hecho muy poco para proteger a la comunidad educativa” (p. 312).

No obstante, frente a este panorama adverso, también emergen signos de posibilidad y resistencia. El informe Aporte de maestras y maestros (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018) documenta cómo, a través de procesos de transformación pedagógica, las comunidades han aprendido que es posible confrontar el arraigo de múltiples violencias mediante la construcción de una cultura que valore la pluralidad y reconstruya el tejido social desde la escuela. En este proceso, los denominados “currículos ocultos”, tradicionalmente vinculados a la reproducción de normas tácitas y desigualdades, pueden ser reconfigurados hacia finalidades liberadoras: empoderamiento, reflexión crítica y construcción de libertades colectivas.

Es así como, la subcategoría *Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto*, deja ver que en medio del conflicto y la instrumentalización de la educación como botín de guerra, los actores pedagógicos, especialmente los maestros y las comunidades escolares, así como algunos líderes sociales, han generado formas de resistencia que desafían los dispositivos de silenciamiento y barbarie. Estas experiencias, en lugar de consolidar la pedagogía del terror, constituyen apuestas éticas por una educación liberadora que rehumaniza, dignifica y posibilita el florecimiento de la vida en estos territorios.

***Subcategoría 8: Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto (COV), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Currículos ocultos a partir de la violencia y el post conflicto*. Como se podrá ver, en estos territorios se descubren currículos ocultos que median prácticas sociales, emocionales y aprendizajes cotidianos. Ellos pueden reproducir lógicas de violencia y opresión, a través de la normalización de la violencia, los discursos de minusvalía y la desconfianza generalizada; como también evidenciar solidaridad y lucidez existencial. Algunos de estos currículos favorecen la educación liberadora en tanto que van catalizando la libertad a través de narrativas comunitarias, visibles en la resistencia de los pueblos indígenas y el surgimiento de liderazgos que ofrecen estrategias de protección y esperanza.

La evidencia empírica recolectada a través de las entrevistas con los docentes participantes revela que tanto los contextos de violencia como los procesos de paz han generado currículos ocultos que operan de manera ambivalente: algunos reproducen lógicas de opresión y

exclusión, mientras que otros posibilitan trayectorias formativas de resistencia, resiliencia y emancipación. En este sentido, la guerra expone los extremos de la condición humana, visibilizando prácticas de crueldad y egoísmo, así como actos de generosidad, solidaridad y lucidez ética.

Los entrevistados reconocen que han vivido experiencias de conflicto tanto en el plano personal como en lo profesional, lo cual ha influido directamente en sus comprensiones pedagógicas. Aunque sus posturas no son homogéneas, existe consenso en torno a la existencia de currículos ocultos como productos simbólicos no institucionalizados, que median prácticas sociales, emociones colectivas y aprendizajes cotidianos.

Uno de los primeros elementos identificados es la naturalización de la violencia. Para C2, esta normalización de la muerte conlleva a un deterioro de la sensibilidad moral y una pérdida progresiva de la esperanza transformadora: “El muerto es sospechoso de algo: algo estaba haciendo. Es la naturalización de la violencia, de las muertes violentas”. De manera complementaria, P2 expone que este clima contribuye a la proliferación de discursos de minusvalía e inmovilidad, donde predomina una mentalidad pasiva simbolizada en expresiones como “será esperar a ganarme el baloto”.

Otro elemento destacado es el aprendizaje del silencio como estrategia de autoprotección, el cual se convierte en parte de un currículo latente pero profundamente internalizado. Como expresa P2: “uno aprende a que calladito se ve más bonito... eso uno lo aprende desde chiquito” (p. 31). Dicho silencio, lejos de ser un rasgo cultural neutro, responde aun aprendizaje defensivo ante un entorno que penaliza la expresión. Otros informantes como P3 y C1 refuerzan esta afirmación al señalar que compartir información puede resultar riesgoso en contextos donde impera la lógica del miedo. La prudencia se convierte, así, en un saber práctico indispensable para la supervivencia.

En este marco, la desconfianza constituye un aprendizaje transversal. P1 critica la instrumentalización de los procesos de paz, percibidos como operaciones estratégicas de ganancia para actores armados y agentes gubernamentales, pero vacíos de contenido humanizante. En palabras de P2, dichos procesos son “vacíos de sentido para el pueblo, sin humanidad, sin justicia, sin verdad”. C2 reafirma parte este sentir al señalar que “uno de los

logros más grandes que ha tenido la violencia en este país es la desconfianza en nosotros mismos, entre nosotros...” (p. 14).

Como consecuencia, se reproduce un currículo oculto que transmite la idea de que el uso de la violencia es un medio legítimo para obtener reconocimiento o poder, tal como lo advierte P3. En este contexto, la violencia no solo constituye un hecho estructural, sino un aprendizaje cultural, una pedagogía del miedo que moldea subjetividades.

No obstante, los docentes también reconocen la existencia de currículos ocultos que favorecen procesos educativos liberadores. P2 aclara que “la violencia no lo deforma todo necesariamente, pero sí deja huella”, abriendo paso a trayectorias alternativas de crecimiento y transformación. P1 menciona la figura de ancianos indígenas que, desde una paz interior ganada en medio de la adversidad, se configuran como referentes de sabiduría y contención. P2 enfatiza en el valor del perdón, la esperanza y la reconstrucción emocional como dimensiones que emergen en contextos críticos.

En el mismo sentido, C1 destaca el papel de las narrativas comunitarias como catalizadoras de procesos de reconciliación, revisión ética y resignificación de valores como la unidad y la escucha. Estos relatos permiten la recuperación de memorias colectivas que habían sido invisibilizadas o minimizadas. P1 comparte una experiencia emblemática, haciendo memoria a las palabras de un nativo amigo suyo de la comunidad Murui: “Ya acabaron con la lengua y acabaron con el indígena, pero no acabaron con el espíritu del tabaco... y yo creo que acá es lo mismo” (p. 44), se trata pues de una metáfora poderosa que alude a la resistencia y persistencia simbólica de los pueblos a través de las prácticas culturales y saberes ancestrales.

Asimismo, P3 identifica nuevas formas de liderazgo basadas en procesos colectivos, donde la comunidad asume el protagonismo político sin visibilizar figuras individuales, como estrategia de seguridad en territorios donde ser líder implica un riesgo vital. C3, por su parte, señala que, pese a las dificultades estructurales, en algunos contextos los procesos de paz generaron expectativas positivas, asociadas con la llegada de inversión estatal y la posibilidad de construir un proyecto de vida desde la legalidad.

En síntesis, los *currículos ocultos* identificados en estos contextos, permiten reconocer que *la violencia y el post conflicto*, no solo configuran ambientes hostiles, sino que, también allí se pueden vivir procesos de aprendizajes liberadores. En algunos casos, estos currículos pueden perpetuar relaciones de opresión y exclusión, pero también pueden constituirse en herramientas simbólicas para la educación liberadora. Su existencia reafirma la necesidad de que el análisis educativo trascienda los contenidos formales e incorpore una mirada crítica sobre las prácticas, creencias y emociones que operan de forma latente en los contextos escolares y comunitarios.

### **Categoría 6: Factores integrales de la educación liberadora (FIEL)**

A continuación, se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría Factores integrales de la educación liberadora, con las respectivas subcategorías La narrativa como herramienta de identidad y La narrativa como como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía. Primero se presenta el cuadro de los documentos, seguido del cuadro de los informantes clave.

Para los documentos es patente que la narrativa con enfoque liberador desempeña un papel clave en la reafirmación de la identidad y en los procesos educativos que fomentan la resistencia cultural frente a narrativas colonizadoras opresoras. A través de expresiones artísticas como el RAP y las acciones de la Guardia Indígena, se promueve la autonomía, la liberación y la valoración de las tradiciones ancestrales, fortaleciendo la conciencia crítica y la dignidad de las comunidades marginadas lo cual es central en la educación liberadora.

Desde los informantes se detalla cómo las experiencias y perspectivas de los maestros entrevistados convergen en la comprensión del poder transformador de las narrativas, tanto en la construcción del autoconocimiento y el arraigo cultural, como en el fomento del empoderamiento y la liberación personal.

<b>CATEGORÍA INICIAL: FACTORES INTEGRALES DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA (FIEL) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>La narrativa como herramienta de identidad. (NHI)</b>	
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	Los indígenas Jiw, resisten enseñando su lengua, contando sus historias y tradiciones culturales. - Educación-tradición-identidad.
<b>DOC5 Comisión de la verdad (2021).</b>	En Puerto Leguízamo los abuelos enseñan la lengua como instrumento de identidad. "...Los abuelos, son los encargados de

	que la lengua nativa no se pierda...”
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	
<b>DOC7 Charles M. (2023)</b>	
<b>DOC8 Serrano G. (2021)</b>	
<b>DOC11 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 2 (2022).</b>	ancianos y otros educadores cuentan la historia y mantienen la identidad de los pueblos. Así mismo, enseñan tradiciones, la lengua, la narrativa propia de la cultura.

<b>La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía. (NELA)</b>	
<b>DOC 2 Vega L. (2024).</b>	
<b>DOC5 Comisión de la verdad (2021).</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	El restablecimiento de la memoria, que se logra con la narrativa es esencial para los procesos liberadores. para ello se establecen tres pautas: 1. Encuentros de memoria, 2. Encuentros etnográficos para revitalizar la memoria, 3. Talleres de escritura creativa y expresión musical.”
<b>DOC7 Charles M. (2023)</b>	Un elemento narrativo es el RAP, que narra historias reales. Por medio del RAP los jóvenes recrean cómo la violencia ingresa, los niños y jóvenes son testigos... cuentan cómo la guerra genera desconfianza, desconfigura el rol de la familia... los actores armados tienen más autoridad que las familias, los niños no entienden... - En la guerra se hacían violaciones, abortos, no podía llorar en público... se hacía el fusilamiento si se escapaban... Todo eso lo narran por medio del RAP como un medio - para comunicar sus vivencias y sus lecciones de la guerra, transformación de las vivencias.
<b>DOC8 Serrano G. (2021)</b>	Un grupo que va generando educación y su propia narrativa es la guardia indígena. Los cantos, las consignas, la formación que recibe, la narrativa que generan con todo esto genera procesos de conciencia, liberación y autonomía. - Como indígenas el aspecto de resistencia es muy fuerte en la comunidad y se hace evidente con la guardia indígena, con la que ellos generan una potente barrera”.
<b>DOC11 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 2 (2022).</b>	Con la educación autóctona se sienten acompañados y animados para hacer frente a las dificultades en medio de las diversas invasiones.

<b>CATEGORÍA INICIAL: FACTORES INTEGRALES DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA (FIEL) A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>La narrativa como herramienta de identidad. (NHI)</b>	
<b>P1</b>	La autobiografía - Experiencia de un internado - Intencionar que hablen de sí mismos. - Acercarse un poco más al vivir cotidiano. - Dedicar tiempo fuera del

	aula, donde se pueda distensionar y hablar de sí mismos.
<b>P2</b>	Contar la historia ayuda a descubrir posibilidades -En unos casos, las narrativas hablan de ser fuerte frente a los demás, de no dejarse. - En otro lado hablan de ser pobres, de auto excluirse por ser pobres (minusvalía). - Para mejorar, empezar por tener cuidado con el lenguaje de los maestros con los estudiantes
<b>P3</b>	Contextualizar la ed. - Reconceptualizar y ver la realidad. - Visibilizar diversas realidades existenciales. evaluar situaciones personales. - Identidad como campesino que ahora siembra ideas. - Pobreza en la mente
<b>C1</b>	Reconocimiento de la historia, de las tradiciones ancestrales, identidad. - Reconocer raíces. - Moldea identidad
<b>C2</b>	Contextualizar. Partir de la cultura.
<b>C3</b>	Hablar de sí mismos... - Ayudarse con personas del contexto que identifiquen la cultura. Valores culturales

<b>La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía. (NELA)</b>	
<b>P1</b>	Liberador... - La narrativa es el espacio para trabajar más el ser. Se ha trabajado más el quehacer, pero el ser es importante. - La felicidad... - Cada vez que se cuenta la historia, sana un poquito más.
<b>P2</b>	Contar la historia es sanador, liberador, procesos autorrefenciales - Alumbra y deja ver espacios oscuros – Terapéutico - construir conocimiento con los muchachos a partir de sus saberes...
<b>P3</b>	Generar confianza, empatía. - Empezar por la situación familiar, luego, sueños, esperanzas... - Empoderamiento. - Reconceptualizar (Bernard Lonergan) la calidad educativa. - Transversalizar, proyecto de vida.
<b>C1</b>	Empoderamiento, superación.
<b>C2</b>	Narrar es liberar, exorcizar, descansar, entender...
<b>C3</b>	

### ***Subcategoría 9: La narrativa como herramienta de identidad (NHI), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narrativa como herramienta de identidad*. Se va a apreciar el aporte fundamental de esta para los procesos educativos tanto formales como informales y la manera como apoya la resistencia y la reafirmación identitaria. En este proceso han sido muy importantes los educadores populares, ancianos, ancianas con la insistencia en transmitir las tradiciones en su propia lengua. Es claro que la narrativa cultural y educativa de los maestros tradicionales de las comunidades es opuesta a la narrativa colonizadora tanto del sistema como de los grupos armados.

Es evidente que en contextos de conflicto territorial y cultural, la narrativa oral y la enseñanza de la lengua propia, emergen como estrategias fundamentales de resistencia y reafirmación identitaria. Tal como lo documenta Vega (2024), el pueblo indígena Jiw ha

sostenido su identidad colectiva a través de prácticas educativas no formales que incluyen la transmisión generacional de su lengua, la narración de su historia como comunidad y la preservación de sus tradiciones culturales. Estas prácticas constituyen no solo actos pedagógicos, sino formas de resistencia frente a la amenaza constante de desaparición cultural.

En esta misma línea, la Comisión de la Verdad (2022, Tomo 11, Vol. 2) destaca el papel de los ancianos y educadores comunitarios en la reconstrucción y transmisión de la memoria colectiva. A través de la enseñanza de la lengua, los relatos ancestrales y las prácticas culturales, dichos actores se convierten en custodios de la identidad de sus pueblos, reafirmando la articulación entre educación, tradición e identidad como ejes constitutivos del sujeto colectivo.

Por su parte, Fotorrelato (Comisión de la Verdad, 2021) recoge el testimonio de la comunidad de Puerto Leguízamo, donde los abuelos asumen el rol de educadores lingüísticos y culturales. En esta comunidad, se reconoce explícitamente que “los abuelos son los encargados de que la lengua nativa no se pierda” (p. 23), lo que da cuenta de un compromiso intergeneracional con la preservación de la identidad étnica a través de la palabra viva.

Frente a estos procesos se advierte la tensión con los grupos invasores, los cuales imponen narrativas ajenas que buscan reemplazar los saberes propios y reconfigurar el sentido de territorio. En oposición a estas formas de colonización simbólica, tanto los maestros tradicionales como algunos docentes escolares asumen un rol activo en la protección del patrimonio inmaterial de sus comunidades, integrando la narrativa cultural como instrumento de reafirmación identitaria y agencia pedagógica.

Es así como, la subcategoría *La narrativa como herramienta de identidad* deja ver que los procesos de resistencia educativa de los pueblos originarios revelan la potencia de la palabra, como lengua, relato y memoria, para preservar la vida cultural frente a las lógicas de despojo. Educación, tradición e identidad no solo se articulan, sino que se reconfiguran como trincheras simbólicas ante la homogenización violenta del conflicto, con la narrativa como herramienta de identidad.

***Subcategoría: 9-La narrativa como herramienta de identidad (NHI), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narrativa como herramienta de identidad de identidad*. Como se podrá constatar, esta puede ser una gran herramienta para tal objetivo siempre que parta del contexto del estudiante y se emplee el lenguaje adecuado. Un Proyecto de Vida Institucional (PEI) con epistemología situada, puede transformar la narrativa en instrumento de liberación facilitando la comprensión de experiencias vividas y la toma de decisiones. Según los testimonios, con las narrativas locales se fomenta el reconocimiento de lo propio, el arraigo y el sentido de pertenencia. Cuando se emplea con respeto y pertinencia, la narrativa se convierte en un valioso recurso para la identidad personal y colectiva.

Los testimonios recogidos evidencian que los docentes reconocen en la narrativa un recurso fundamental para el descubrimiento y la afirmación de la identidad, tanto en su dimensión personal como en su expresión colectiva y cultural. En esta línea, coinciden en que el trabajo educativo con narrativas debe partir del reconocimiento del contexto del estudiante y de las formas simbólicas a través de las cuales este construye sentido sobre su realidad.

C1 afirma que, mediante el acto de narrar y escuchar a otros lugareños, los estudiantes van nutriendo su autocomprensión y resignificando su entorno: “En las narrativas, cuando ellos escuchan a otra persona... se va alimentando la identidad, y entonces ellos empiezan a decir ‘oiga, es que el llano es muy lindo’, a reconocerlo, ¿no?” (C1, p. 9). Esta afirmación sugiere que la narrativa habilita una mirada renovada sobre el territorio y la cultura local, lo que favorece el arraigo y la construcción de un sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, P3 plantea que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) deben reformularse en clave territorial, para que la narrativa no opere como un recurso aislado, sino como un componente articulado a todo el engranaje formativo. Según el docente, “la educación tiene que ser eso, ¿no?, un espacio que realmente responde a la realidad donde uno está viviendo” (P3, p. 26), lo cual exige repensar los dispositivos institucionales desde una epistemología situada.

C3 advierte que, para que la narrativa sea efectiva en la configuración identitaria, debe gestionarse con respeto y sensibilidad, en especial considerando que muchos estudiantes sienten

temor o inseguridad al momento de narrarse: “niños que con tres renglones no tienen más qué escribir” (C3, p. 20). Ello evidencia la necesidad de generar condiciones pedagógicas de seguridad y confianza que habiliten la expresión de la subjetividad.

Al respecto, P1 sostiene que narrar permite recrear y resignificar la propia historia, posibilitando una mayor comprensión de las instituciones vividas y facilitando procesos de toma de decisiones: “si sabemos contarla... los chicos entenderían mejor la situación... y tomar riesgos que a veces se necesitan” (P1, p. 48). En otras palabras, la narrativa no solo documenta el pasado, sino que proyecta futuros posibles y activa el pensamiento reflexivo.

Por su parte, P2 identifica en las narrativas estudiantiles dos expresiones recurrentes en torno a la identidad: por un lado, la afirmación de fortaleza frente a la adversidad, y por otro, la autopercepción desde la carencia o minusvalía. Esta última, asociada a representaciones internalizadas de pobreza, es reforzada de forma no intencional por el discurso docente: “ese discurso de minusvalía... en parte nosotros contribuimos a eso” (P2, p. 39). En consecuencia, el maestro tiene la responsabilidad ética de revisar el lenguaje que emplea en la interpretación pedagógica de las narrativas, ya que este puede ser vehículo de emancipación o reproducción de estructuras de exclusión.

Para P2, “con nuestros lenguajes, podemos tener un lenguaje liberador... o un lenguaje que sigue perpetuando esa sumisión” (p. 40). De este modo, el lenguaje constituye una herramienta clave para que las narrativas se conviertan en procesos de construcción identitaria, capaces de contrarrestar los efectos del discurso hegemónico que margina a las poblaciones empobrecidas.

A partir de este descubrimiento de la identidad propia, las narrativas permiten a los estudiantes vislumbrar sus posibilidades de desarrollo humano. P1 y P3 destacan su utilidad en la elaboración del proyecto de vida, ya que promueven la valoración de la cultura, las raíces y las aspiraciones colectivas. En relación con la identidad como pueblo, C1 y C3 relatan experiencias pedagógicas en las que han involucrado a gestores culturales, con el fin de activar memorias y sentido compartidos desde el territorio.

De esta manera, los hallazgos muestran que la narrativa opera como una herramienta de gran valor para la afirmación de la identidad personal y colectiva. En tanto instrumento pedagógico, favorece el reconocimiento de sí, el fortalecimiento del vínculo con el entorno y la emergencia de subjetividades críticas. En consecuencia, se configura como una aliada estratégica para los propósitos de la educación liberadora.

En síntesis, *la narrativa* es una poderosa *herramienta de identidad* tanto personal como colectiva, especialmente cuando se realiza en el contexto del estudiante y con un lenguaje adecuado. Un PEI con epistemología situada puede transformar la narrativa en un instrumento de liberación, facilitando la comprensión de experiencias y la toma de decisiones. Los testimonios demuestran que las narrativas locales fomentan el reconocimiento de lo propio, el arraigo y el sentido de pertenencia. Los docentes coinciden en que trabajar con narrativas debe partir del contexto del estudiante y de las formas simbólicas con las que se construye la realidad.

***Subcategoría 10: La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía (NELA), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía*. Allí se hace patente la utilidad de la narrativa en procesos liberadores de aquellos sectores desconocidos u opacados por el sistema. Lo anterior se puede ver por medio de diversas manifestaciones artísticas como el RAP la cual favorece la comprensión de la realidad, la expresión experiencias vividas con conciencia crítica y la alimentación de la esperanza. Otro ejemplo es la guardia indígena que crea su propia narrativa de autonomía, liberación y defensa de su dignidad.

La narrativa constituye una herramienta esencial en los procesos educativos de carácter liberador, en tanto que permite el restablecimiento de la memoria histórica y el reconocimiento de las subjetividades silenciadas. En este sentido, Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) plantean que los procesos de transformación sociopedagógica se fundamentan en el ejercicio activo de la memoria, la cual se dinamiza mediante tres estrategias clave: encuentros de memoria, encuentros etnográficos orientados a revitalizar las memorias comunitarias y talleres de escritura creativa y expresión musical (p. 56). Estas prácticas no solo resignifican las

experiencias vividas, sino que habilitan espacios seguros para la catarsis, el diálogo intercultural y la generación de conciencia crítica.

Así mismo, Charles (2023) identifica en el RAP (Ritmos Alternativos Populares) una forma de narrativa popular a través de la cual los jóvenes configuran relatos autobiográficos sobre los efectos de la violencia en sus vidas. Por medio de esta propuesta artística, se construyen escenas donde la guerra penetra lo cotidiano: se testimonia cómo la violencia distorsiona el sentido de familia, erosiona la confianza colectiva y otorga a los actores armados un lugar de autoridad superior al de los vínculos parentales.

De manera cruda y directa, se nombran experiencias de abusos, violaciones, abortos forzados y fusilamientos como parte de una pedagogía del horror vivida desde la infancia, pero transformada en expresión y aprendizaje colectivo por medio del arte. En este marco, el RAP se posiciona como medio de denuncia, reconstrucción de la dignidad y reivindicación del derecho a narrarse desde la voz propia.

Por otra parte, Serrano (2021) presenta el caso de la Guardia Indígena como una experiencia organizativa y pedagógica que articula resistencia cultural, formación política y construcción de autonomía. A través de las consignas como “Por mi raza, por mi tierra” o “Guardia, guardia, fuerza, fuerza”, esta colectividad asume el acto educativo como proceso de arraigo simbólico y territorial.

En su labor, destacan los cantos, las narrativas, los rituales de formación y los discursos colectivos que contribuyen a la emergencia de sujetos conscientes, críticos y comprometidos con la defensa de la vida. Según la autora, esta experiencia cobra especial relevancia en territorios como el departamento del Cauca, donde niñez y juventud indígena construyen barreras de protección simbólica y comunitaria frente a múltiples formas de invasión y violencia (Serrano, 2021; Comisión de la Verdad, 2022, Tomo 11, Vol. 2).

En este contexto, la educación propia, anclada en las cosmovisiones y epistemologías originarias, fortalece los procesos de resistencia y resiliencia, brindando a las comunidades acompañamiento, sentido de pertenencia y ánimo para afrontar la adversidad. Como se evidencia en los testimonios recopilados, estas pedagogías autónomas no sólo actúan como mecanismos de

prevención cultural, sino como dispositivos de empoderamiento que disputan el lugar de la narrativa hegemónica desde la voz colectiva.

Es así como, *la narrativa se convierte en un camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía*. Esta se evidencia en los procesos educativos liberadores en los cuales la narrativa recupera la memoria silenciada, promoviendo el diálogo y la conciencia crítica a través de estrategias artísticas y comunitarias. Expresiones artísticas como RAP y de resistencia como la Guardia Indígena, la cual crea su propia narrativa, denuncian la violencia, fortalecen la resistencia cultural y la autonomía en territorios vulnerados.

***Subcategoría: 10-La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía (NELA), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narrativa como camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía*. Como se podrá ver, con la narrativa se potencia un ejercicio de autonomía que integra y dignifica a las personas, revelando zonas de sombra y activando procesos de empoderamiento. Este carácter catártico del relato permite comprender y trascender experiencia, desocultando aspectos existenciales y construyendo conocimiento desde los saberes previos. Así, la narrativa forja un camino hacia la educación liberadora, a la vez que redefine la calidad educativa al priorizar el respeto por el territorio, las características culturales de cada pueblo y las historias de quienes han superado la exclusión, moldeando su identidad y su crecimiento personal.

Los testimonios de los docentes participantes evidencian que el uso de la narrativa en los procesos educativos se configura como una vía privilegiada para la educación liberadora y el desarrollo de la autonomía personal y colectiva. De manera explícita, cinco de los entrevistados relataron experiencias en las que la narrativa ha operado como mediación pedagógica emancipadora, articulando dimensiones subjetivas, comunitarias, espirituales y culturales.

P1 sostiene que la narrativa es un espacio para trabajar el ser, permitiendo al educando encontrarse consigo mismo desde una perspectiva de integralidad y dignificación. P2 profundiza esta idea al afirmar que narrar tiene un carácter terapéutico y liberador, en tanto se trata de un proceso autorreferencial que permite iluminar zonas oscuras de la experiencia personal: “narrar es un proceso complejo que incluye una movilización del pensamiento hacia adelante y hacia

atrás... las preguntas gatillan cosas en nosotros que ni siquiera sabíamos que estaban” (P2, p. 41).

Para C1 y P3, la narrativa potencia procesos de empoderamiento, dado que posibilita el reconocimiento de soluciones desde la misma comunidad, activando el saber situado y la agencia local. En palabras de P3: “se van empoderando... da un conocimiento que les va permitiendo abrir caminos y también a la vez liberarse de aquellas situaciones que alienan desde fuera” (p. 25)

Asimismo, C2 enfatiza el carácter catártico del relato: narrar implica exponer lo interno, analizarlo y resignificarlo desde nuevas perspectivas. Según este informante, el acto de verbalizar lo vivido permite al sujeto comprender y trascender sus propias experiencias: “aunque parezca redundancia, lo que está adentro se saca... se oye distinto” (C2, p. 18).

En esta dirección, P2 sostiene que la narrativa es una herramienta para el crecimiento personal, al permitir desocultar aspectos existenciales fundamentales. Por ello, subraya la importancia de construir conocimiento a partir de los saberes previos del estudiante (P2, pp- 41-42), favoreciendo así su protagonismo epistémico y su posicionamiento crítico.

El desarrollo de una educación liberadora mediante las narrativas requiere, según P3, generar vínculos de confianza y empatía con los estudiantes. Esto implica iniciar el diálogo desde su situación familiar, sus sueños y sus esperanzas (P3, p. 24), de modo que el proceso formativo se enraíce en sus aspiraciones y vivencias.

Profundizando esta perspectiva, y siguiendo a Bernard Lonergan, P3 propone una reconceptualización de la calidad educativa, entendida no desde parámetros homogéneos como los resultados de las pruebas estandarizadas, sino desde las condiciones contextuales y culturales que dan sentido a la vida de las comunidades. Para las comunidades indígenas del Amazonas, por ejemplo, “calidad educativa es estar en el territorio, tener pescado, la cosecha, la cacería... vivir conectados a su selva, con calidad, con calidez, con tranquilidad...” (P3, p. 26). En este sentido, la educación debe acompañar y fortalecer esos modos de vida dignos, entendiendo que la autonomía se construye desde el arraigo territorial y espiritual.

P1 complementa y cuestiona la orientación instrumental de la educación contemporánea, centrada en el hacer y en la preparación para el mercado laboral. Frente a ello, reivindica la necesidad de recuperar el ser, la calidad humana y la búsqueda de la felicidad como dimensiones centrales del proceso formativo. Desde su visión, las narrativas aportan de manera significativa a ese horizonte liberador.

Este enfoque se concreta en la narrativa autobiográfica del propio P3, quien luego de una trayectoria marcada por la exclusión laboral y su esfuerzo, en ocasiones autodidacta, se convirtió en rector de una institución educativa reconocida. Al compartir su historia, se reafirma en su identidad campesina, ahora canalizada en la metáfora de “cultivar ideas” desde la educación. Esta experiencia constituye, en sus palabras, un camino de autonomía, empoderamiento y libertad, que inspira a nuevas generaciones a reconocer sus propios procesos liberadora.

Asimismo, C1 resalta el papel de las narrativas ancestrales como recurso pedagógico para fortalecer la identidad cultural. Al incorporar a gestores culturales en el proceso educativo, se busca que los estudiantes reconozcan y valoren sus raíces, no como un anclaje nostálgico sino como un legado significativo que puede proyectarse en la construcción de comunidades prósperas: “a través de estas narrativas... uno comprende cómo se ha moldado esa identidad, y también todo eso que ha influido en mi vida para llegar hasta donde estoy profesionalmente” (C1, p. 10).

En definitiva, la narrativa se configura como un *camino de educación liberadora y ejercicio de la autonomía*, al habilitar procesos formativos que recorren diversas dimensiones de la vida personal, comunitaria, familiar y cultural que permiten a los sujetos comprender, resignificar y proyectar sus experiencias desde una mirada crítica y transformadora.

### **Categoría 7: Elementos de la educación liberadora (EEL)**

A continuación, se presentan los cuadros esquemáticos correspondientes a la categoría *Elementos de la educación liberadora*, con las respectivas subcategorías *La narratividad de la liberación* y *Pedagogía para la educación liberadora*. Primero se presenta el cuadro de los documentos, seguido del cuadro de los informantes clave.

Como se podrá ver, estos cuadros permiten analizar la manera como las narrativas favorecen los procesos educativos en las comunidades periféricas a la vez que permiten la comprensión y reconfiguración de sus realidades. Para los documentos, anclada en la realidad del estudiante, la pedagogía liberadora se vale del pensamiento crítico y la acción colectiva, junto con proyectos de memoria y relatos de vida, para construir caminos de libertad, dignidad y transformación social.

Para los informantes, la categoría articula dos pilares fundamentales para la práctica pedagógica transformadora en los territorios de la Colombia Profunda: la narratividad de la liberación y la pedagogía para la educación liberadora. Estas convergen en la necesidad de superar la educación estandarizada y jerárquica al situar al estudiante y su contexto como el centro legítimo del proceso. La narratividad de la liberación se establece como una herramienta esencial de desocultamiento existencial. La pedagogía para la educación liberadora se construye desde las realidades territoriales y culturales.

<b>CATEGORÍA INICIAL: ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA (EEL) A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS</b>	
<b>La narratividad de la liberación. (NL)</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	
<b>DOC7 Charles M. (2023)</b>	
<b>DOC8 Serrano G. (2021)</b>	La narrativa favorece los procesos para “Comprender sus vulnerabilidades, motivaciones, experiencias y sueños permitirá diseñar estrategias de resiliencia para su recuperación y reincorporación”.
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018). APORTE DE MAESTROS Y MAESTRAS.</b>	
<b>DOC11 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 2 (2022).</b>	Narrativa curativa - Narrativas que favorecen la reflexión, la escucha, el silencio, el mejor porvenir - Reconciliación con las narrativas, verdad.
<b>DOC12 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 9 (2022).</b>	Entender el contexto - Narrativas de la periferia (colonización) y narrativas desde dentro (libertad) - Atender la narrativa de los victimizados, excluidos y silenciados.

<b>Pedagogía para la educación liberadora. (PEL)</b>	
<b>DOC6 Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. (2023)</b>	“...en Colombia debe haber investigaciones que apunten hacia las potencialidades de los aprendizajes y los recursos que construyen resiliencia pero que no son relacionados con agentes como la familia, la escuela y la comunidad.”
<b>DOC7 Charles M. (2023)</b>	Los jóvenes que sufrieron la violencia, participaron en los grupos armados, desean que envíen profesores que los animen a salir adelante, a superar todo. Que quienes hacen la guerra paren todo eso. Que el pueblo en general no los juzgue por lo que les tocó... - Las palabras, el RAP, el contar como un elemento liberador, desahogo.
<b>DOC8 Serrano G. (2021)</b>	“Hemos visto - que los niños que no se unieron a ellos vienen de estructuras familiares muy fuertes donde hay una figura paterna, donde los padres dicen hay que estudiar y sacar a los chicos adelante. - Tal vez para los otros jóvenes no fue así, pues en ocasiones deben dejar de estudiar para llevar dinero a la casa y con esa presión algunos niños empiezan a trabajar con coca y ahí es cuando se da el vínculo con el grupo armado”
<b>DOC9 Centro Nacional de Memoria histórica (2018). APORTE DE MAESTROS Y MAESTRAS.</b>	“Los y las docentes de la Red de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz estamos convencidos de que los proyectos tendientes al fortalecimiento de la memoria y la construcción de paz son una oportunidad para aportar en la formación de sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos” - Lo pedagógico se debe abordar entonces como una instancia de reflexión política y ética...
<b>DOC11 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 2 (2022).</b>	Historias que apoyan procesos educativos - Pueblo Korebaju, que resiste y genera procesos educativos en medio de su realidad de marginación, violencia, etc. - así mismo lo hicieron diversos pueblos en Caquetá.
<b>DOC12 Comisión de la Verdad. Tomo 11. Vol. 9 (2022).</b>	Se puedo conocer la realidad global y la realidad del individuo - Importancia de escuchar - Pedagogías del sufrimiento, del miedo, violencia – Vs Pedagogía de la paz.

<b>CATEGORÍA INICIAL: ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA (EEL)</b>	
<b>A PARTIR DE LOS INFORMANTES</b>	
<b>La narratividad de la liberación. (NL)</b>	
<b>P1</b>	Proyectos de vida. - Tener en cuenta la familia, el contexto, la memoria, los líderes comunitarios. La institución. - Favorecer que el estudiante elija lo más llamativo para él.
<b>P2</b>	La narrativa descubre cosas ocultas. - Desempolvar carpetas. - Narrar ya es un acto de libertad. - Que la voz del estudiante se escuche, sea tenida en cuenta. - Tener sumo cuidado con lo que narra el estudiante. Respetarlo y valorarlo. - Que el maestro viva su propio proceso liberador, para generar procesos de Liberación.
<b>P3</b>	Transversalizar las narrativas. - Empezar con los saberes de los estudiantes y sus comunidades.- - Generar espacios de cercanía con los estudiantes. - Darle la

	importancia a la narrativa de los estudiantes. - Formación del docente en el tema de las narrativas de la educación liberadora. - Construir con el otro - Empezar por lo que ya hay en el territorio- Valorar diversos tipos de organización dentro de los jóvenes y comunidad.
<b>C1</b>	Tener en cuenta las voces de los pequeños: niños, jóvenes, marginados.
<b>C2</b>	Círculos narrativos de educapaz
<b>C3</b>	Partir del estudiante, escucharlo. Que cuenten su propia historia. - Trabajo con las familias. - Familias involucradas en el proceso.

<b>Pedagogía para la educación liberadora. (PEL)</b>	
<b>P1</b>	Que se más cualitativa. – Contextual - Desde la persona. - Fuera del aula - Otra forma de evaluar.
<b>P2</b>	Partir del ser al conocimiento y no del conocimiento al ser.
<b>P3</b>	Espacios extraescolares, romper el paradigma de la educación dentro del aula. - Tener en cuenta las diversas realidades de la gente. Problemas, drogas, etc. Visitar las familias. - <u>Prácticas pedagógicas liberadoras con espacios</u> , contenidos e interculturalidad, con las narrativas desde lo inductivo. (en clave de liberación) Evaluar y encontrar el tipo de metodología que libera. Evaluación liberadora. También se puede hablar de un currículo liberador. Es más amplio.
<b>C1</b>	Partir de los estudiantes - La narrativa me permite conocer el contexto del estudiante. - Transversalizar
<b>C2</b>	Experiencia de transversalización ciencias sociales y lengua castellana identificando lo que no es liberador y trabajar en ello.
<b>C3</b>	Superar DBA, la ed. estandarizada. - Narrativas. - Educación vivencial, útil al ser.

### ***Subcategoría 11: La narratividad de la liberación (NL), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narratividad de la liberación*. Allí se hace presente la manera como la narrativa favorece la comprensión y reconfiguración vital de comunidades periféricas. Permite que las comunidades articulen memoria, conciencia y transformación de la realidad, generando procesos de emancipación y empoderamiento. De esta manera, la narrativa puede ser curativa y liberadora en tanto que promueve la reflexión, la escucha activa, el silencio y la apertura de horizontes cargados de esperanza.

Desde una perspectiva socioeducativa, la narrativa se constituye en un dispositivo central para los procesos de recuperación, reconocimiento y emancipación de sujetos y comunidades históricamente vulneradas. Para Serrano (2021), la narración posibilita la comprensión profunda de las vulnerabilidades, motivaciones, experiencias y aspiraciones de las personas que han sido

objeto de maltrato. Esta comprensión, a su vez, se traduce en la generación de estrategias de resistencia orientadas a su recuperación emocional y a su reincorporación social. En este marco, se habla de la “narratividad de la liberación” como un horizonte ético-pedagógico que articula memoria, conciencia y transformación.

En sintonía con este enfoque, la Comisión de la Verdad (2022, Tomo 11, Vol. 2) conceptualiza las narrativas como recursos curativos que promueven la reflexión, la escucha activa, el silencio reflexivo y la construcción de horizontes esperanzadores (pp. 20,24). Uno de los elementos clave que emergen de esta lectura es la búsqueda de la verdad, proceso para el cual las narrativas resultan muy útiles. En efecto, el esclarecimiento de la verdad no solo permite comprender el pasado traumático, sino que constituye el fundamento de la reconciliación y la transformación integral de las personas y sus comunidades (p. 29).

Asimismo, la narrativa ocupa un lugar central en los procesos de reconstrucción vital. Tal como lo plantea la Comisión de la Verdad (2022, Tomo 11, Vol. 9), la posibilidad de entender críticamente los contextos históricos y sociales, en particular aquellos ligados a las periferias colonizadas, se fortalece mediante la palabra narrada, que posibilita la emergencia de procesos libertad desde lo profundo de las comunidades (pp. 26,42). Este enfoque implica no solo la identificación de las causas estructurales del conflicto, sino también la activación de prácticas de agencia y emancipación local.

Es así como resulta fundamental entender las voces de los sujetos victimizados, excluidos y silenciados, cuyas narrativas contienen claves vitales para acompañar procesos auténticos de transformación comunitaria (Comisión de la Verdad, 2022, Tomo 11, Vol.9, p. 20). En definitiva, las narrativas no sólo enuncian el dolor, sino que reconfiguran el sentido de la vida en comunidad, abriendo camino a una educación liberadora enraizada en la verdad, la memoria y la dignidad.

Como se puede apreciar, se puede hablar de *narratividad de la liberación* ya que la narrativa es clave en la recuperación y emancipación de las comunidades que han sido vulneradas por la marginación y diversos tipos de violencia pues facilita la comprensión de la realidad y genera estrategias de resistencia. Así mismo, encarna un poder curativo pues descubre

la verdad y logra la reconciliación. De esta manera, es vital para entender los contextos sociales y para reconfigurar la vida personal y comunitaria.

***Subcategoría 11: La narratividad de la liberación (NL), desde los informantes.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *La narratividad de la liberación* la cual se centra en comprender a los estudiantes como seres con experiencias, voz, memoria y subjetividad valiosas, reconociéndolos y legitimándolos en su esencia dentro del proceso educativo. Para que el acto de narrar sea verdaderamente liberador, se deben crear condiciones de confianza, libertad y aceptación, donde el docente actúa como una figura de apoyo. Es crucial que las voces de los estudiantes sean escuchadas y atendidas de manera significativa, especialmente las de grupos marginados. Además, el docente debe poseer la formación y la ética necesarias para dirigir estas narrativas hacia la emancipación, transformando relatos de minusvalía en oportunidades para el despertar de la conciencia crítica y la expansión de horizontes vitales.

Los docentes participantes coinciden en que la construcción de una narratividad de la liberación debe partir del contexto singular de cada estudiante y ser articulada desde una perspectiva ética, pedagógica y culturalmente situada. P1, P2, P3, C1 y C3 sostienen que tal proceso requiere comprender al sujeto no solo como portador de experiencias, sino como agente activo cuya voz, memoria y subjetividad deben ser reconocidas y legitimadas dentro del proceso educativo.

Para P1 y P2, esta narratividad debe generarse bajo condiciones de confianza, libertad y aceptación, lo que implica habilitar espacios en los que el estudiante se sienta escuchado y valorado. En esta misma línea, P3 subraya la necesidad de que el maestro se constituya en una figura digna de confianza, capaz de generar vínculos empáticos desde los cuales el acto de narrar se torne una práctica liberadora. C2 y P2 agregan que no basta con permitir que los estudiantes narren; es fundamental que sus voces sean realmente escuchadas, atendidas y, sobre todo, consideradas en la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, P1 considera que la narración debe ser significativa para el estudiante, lo cual implica permitirle elegir libremente los temas que desea compartir. P3 complementa esta idea al destacar que la narratividad liberadora exige una formación docente sólida en enfoques

narrativos con orientación emancipadora. Esto garantiza que las prácticas no se conviertan en una reiteración de mecanismos de poder, sino en herramientas de transformación social.

En este sentido, C1 y C3 enfatizan en la importancia de considerar las voces de los grupos históricamente marginados como los niños, niñas, jóvenes y comunidades periféricas, y de crear entornos que posibiliten narrativas auténticas y con sentido, que expresen la experiencia vivida desde sus propias claves culturales. Para P2, narrar representa ya un acto de libertad, una forma de desocultamiento existencial. Sin embargo, insiste en que no se trata solo de permitir que el estudiante narre: “¿qué se haría con el resultado, con el producto de esa narración?” (P2, p. 42). La acción posterior al acto narrativo es tan importante como el acto en sí, pues involucra asumir una postura ética frente a los saberes emergentes.

Desde esta perspectiva, P2 advierte que el modelo tradicional ha operado desde la centralidad del maestro como autoridad epistémica, negando los saberes otros que los estudiantes, incluso los más pequeños, pueden aportar. Por ello, sostiene: “no es que los pongamos a narrar solamente... ayudémosles a que narren, reconozcamos sus saberes otros, y legitimémoslos. No porque sepamos más, sino porque hoy ocupamos un lugar desde el cual podemos contribuir a que esas voces se visibilicen” (p2, p. 45).

P3 coincide en que una narratividad liberadora debe permitir a los estudiantes analizar su realidad, comprender su contexto y concluir que existen alternativas posibles: “muchas veces los estudiantes viven en un mundo que les niega muchas cosas... y se tiende a pensar que las grandes cosas de la vida son para jóvenes de otros lugares” (P3, p. 32). Ante ello, la narrativa se convierte en un dispositivo para despertar la conciencia crítica y expandir el horizonte de posibilidades vitales.

Para que este proceso tenga sentido, el docente debe asumir el desafío de dirigir las narrativas hacia finalidades transformadoras. Según P3, esto exige contar con herramientas conceptuales y didácticas que iluminen el potencial político, subjetivo y territorial de la narración (p. 32). P2 complementa esta postura, señalando que el maestro solo podrá acompañar procesos liberadores si ha transitado su propio camino de liberación, reconociendo sus dolores, exilios y desarraigos. Desde esta experiencia profunda es posible recuperar la alteridad y trabajar por un mundo más justo desde el reconocimiento mutuo (P2, p. 48).

Este carácter formativo y estabilizador de las narrativas se evidencia en la experiencia relatada por P1, quien desarrolló proyectos de vida con los estudiantes de un internado. Estas prácticas se convirtieron en “suelo fértil” para resignificar las historias cercanas, proyectarse con sentido y construir trayectorias de vida sostenibles (P1, p. 49).

Adicionalmente, P3 destaca la importancia de considerar las narrativas emergentes de diversas formas de organización juvenil y comunitaria, incluso aquellas que se articulan en torno a experiencias de riesgo o conductas desviadas. Estos relatos, aunque percibidos como peligrosos, deben ser entendidos como expresiones de sentido, resistencia y búsqueda de reconocimiento simbólico.

En definitiva, el análisis de la subcategoría *la narratividad de la liberación* da cuenta de la manera como los entrevistados valoran esta herramienta para la educación. No obstante, vale aclarar que no toda narrativa es liberadora; en algunas ocasiones esta puede reproducir lógicas de sumisión, exclusión y empobrecimiento subjetivo, es decir, una “una narrativa del no poder”. Pero bien orientada puede convertirse en un proceso transformador que parte del ser y conduce a la modificación estructural de la realidad interna o externa. La narratividad de la liberación requiere, por tanto, condiciones éticas, metodológicas y contextuales específicas que garanticen su función emancipadora.

### ***Subcategoría 12: Pedagogía para la educación liberadora (PEL), desde los documentos.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Pedagogía para la educación liberadora*, la cual debe iniciar reconociendo la realidad del estudiante como punto de partida, teniendo en cuenta sus fortalezas y sus desafíos, con el fin de transformar su propia realidad mediante la estimulación del pensamiento crítico y la acción colectiva. Este enfoque se nutre de la escucha activa, el silencio y la apertura de horizontes de esperanza, buscando fortalecer las estructuras familiares para prevenir la violencia y asegurar una vida digna. Para lo anterior, se emplean proyectos de memoria y relatos de vida como insumo pedagógico y herramientas artísticas, superando la pedagogía del sufrimiento y promoviendo una pedagogía de la libertad y la dignidad.

El desarrollo de una pedagogía liberadora requiere anclarse en la realidad concreta del educando, con el propósito de transformarla mediante procesos significativos que activen el

pensamiento crítico y la agencia colectiva. En esta línea, Espinosa Ortega y Restrepo Valencia (2023) enfatizan en la necesidad de que la investigación educativa en Colombia oriente sus esfuerzos hacia el reconocimiento de las potencialidades locales, los aprendizajes situados y los recursos que favorezcan la resiliencia comunitaria (p. 58). Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio donde el reconocimiento de la realidad no es un punto de llegada sino el punto de partida para la emancipación.

En esta misma línea, Charles (2023) visibiliza las voces de jóvenes que, habiendo sufrido la violencia o participando en grupos armados, expresan el deseo de contar con la presencia de docentes que los motiven a reconstruir sus vidas y a superar las secuelas del conflicto. En sus testimonios, estos jóvenes no solo claman por el cese de la violencia, sino que también lo hacen por un reconocimiento social que no los estigmatice. En este proceso, el rap (Ritmos Alternativos Populares) emerge como una herramienta pedagógica clave, ya que permite narrar el dolor, liberar emocionalmente y resignificar la experiencia a través de la creación colectiva. De esta manera, el RAP se integra como vehículo expresivo en una pedagogía liberadora que favorece la reconstrucción subjetiva y comunitaria.

Completando lo anterior, Serrano (2021) destaca el papel determinante de las estructuras familiares en los procesos educativos. Su investigación sugiere que la presencia de referentes familiares estables, particularmente de figuras paternas que promueven la continuidad escolar, incide en que niños y adolescentes se mantengan al margen de dinámicas violentas. Por el contrario, la ausencia de dichas condiciones, unida a presiones económicas, empuja a muchos jóvenes hacia economías ilícitas y vínculos con actores armados. Esta evidencia refuerza la necesidad de una pedagogía relacional que incorpore a las familias como aliadas estratégicas en la prevención del reclutamiento y la promoción de trayectorias de vida dignas.

La dimensión política y ética de la educación se visibiliza también en el trabajo de la Red de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, quienes, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), conciben los proyectos de memoria como oportunidad para formar sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos. Esta apuesta pedagógica subraya que el quehacer educativo no puede estar escindido de los procesos de verdad, justicia y dignificación, especialmente en contextos atravesados por la violencia y el silenciamiento.

De igual forma, la Comisión de la Verdad (2022, Tomo 11, Vol. 2) resalta el valor formativo de los relatos de vida como insumo pedagógico. Casos como el del pueblo Korebaju evidencian que, incluso en contextos de marginación y violencia, es posible construir procesos educativos sólidos que integren la espiritualidad, los saberes ancestrales y el rol de los maestros tradicionales como mediadores culturales (pp. 27, 105). Esta experiencia es replicada también por otras comunidades en el departamento de Caquetá, donde se fortalece una educación propia anclada en la resistencia territorial (p. 155).

Finalmente, el informe Tomo 11, Vol. 9 de la misma Comisión (2022) subraya la necesidad de atender tanto la realidad global como las particularidades individuales en el marco de una educación contextualizada (pp. 19, 24, 30). Para ello, se exige una pedagogía que sustente en la escucha activa como ejercicio ético transformador (p. 24), y que rechace abiertamente las llamadas pedagogías del sufrimiento, del miedo y de la violencia, proponiendo, en cambio, una pedagogía orientada a la paz, a la libertad y a la dignificación de la vida (p. 138).

Como se puede apreciar, para una *pedagogía para la educación liberadora* se configura como un imperativo que arraiga la educación en la realidad concreta del estudiante y de la comunidad. Esta perspectiva está respaldada en diversos estudios y busca no solo la transformación social a través del pensamiento crítico y la agencia colectiva, sino también la reconstrucción de vidas dignas tras el conflicto. Al integrar herramientas como RAP, fortalecer las estructuras familiares y promover proyectos de memoria y relatos de vida, la escuela se erige como espacio de emancipación, resistencia y dignificación, rechazando las pedagogías del sufrimiento y abrazando una educación basada en la escucha activa, la dignidad, la paz y la libertad.

### ***Subcategoría 12: Pedagogía para la educación liberadora (PEL), desde los informantes clave.***

A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría *Pedagogía para la educación liberadora* la cual se ancla en las riquezas y realidades territoriales, culturales y subjetivas, superando el énfasis meramente académico para construir a la persona de manera integral. Para lo anterior se requiere un enfoque horizontal que legitime los saberes previos de estudiantes y comunidades, trascendiendo la superioridad epistémica del docente. Las narrativas juegan un papel fundamental al resignificar el dolor, mientras que la evaluación liberadora se vuelve

contextual y considera la metacognición, rechazando la estandarización que coarta la libertad y promueve jerarquías. Esta pedagogía se construye desde la cultura, el territorio y la experiencia, valorando una espiritualidad situada y universal como motor de procesos liberadores.

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, construir una pedagogía orientada a la educación liberadora implica reconocer y recuperar las realidades territoriales, culturales y subjetivas como punto de partida legítimo para cualquier propuesta formativa. En este sentido, P3 enfatiza que toda acción pedagógica emancipadora debe anclarse en lo que ya existe en el territorio, incluyendo saberes, prácticas de organización comunitaria y propuestas alternativas formuladas por campesinos, pueblos indígenas, afrodescendientes y otras colectividades históricamente invisibilizadas: "... en el fondo, esto es una propuesta liberadora de un pueblo que se resiste... y que saben que realmente... se puede construir desde otro lado" (P3, p.33).

De manera complementaria, P1 advierte que una pedagogía con sentido liberador debe orientarse hacia la construcción integral de la persona humana, reconociendo su complejidad ontológica, sus diferencias y su contexto: "fortalecer esto que es el ser humano desde sus diferencias, desde sus contextos" (P1, p. 50). Así, se plantea la necesidad de trascender los enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento académico para incorporar dimensiones afectivas, éticas, territoriales y culturales.

Uno de los elementos recurrentes entre los testimonios es la importancia de construir el conocimiento con el otro y desde el otro. P3 señala que esta apuesta epistémica implica un compromiso mayor por parte del docente, quien debe superar la noción de superioridad epistemológica y abrirse al diálogo horizontal con sus estudiantes y comunidades (P3, p. 32). En esta misma línea, P2 enfatiza que el maestro no debe ubicarse en una posición de poder que silencie otros saberes, sino utilizar su rol para validar y visibilizar el conocimiento que emerge desde abajo.

Este enfoque dialógico y relacional se traduce, como lo plantea P3, en prácticas pedagógicas liberadoras que integran espacios abiertos, contenidos interculturales y el uso reflexivo de las narrativas desde un enfoque inductivo. Para C1, las narrativas cumplen un papel fundamental en este proceso, ya que permiten comprender la complejidad contextual, resignificar

el dolor y transformar la experiencia en aprendizaje emancipador: “me permiten formar estudiantes como sujetos críticos y libres” (C1, p. 11).

Los participantes también coinciden en que la educación estandarizada, basada en estructuras curriculares rígidas como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), tiende a coartar la libertad expresiva y reflexiva del estudiante. C3 advierte que la imposición de marcos evaluativos estrechos limita el desarrollo de subjetividades críticas: “la libertad que uno quiere expresar en sus estudiantes... se está perdiendo ahí” (C3, p. 22). Frente a ello, propone una pedagogía centrada en la escucha y en los saberes previos del estudiante, desde los cuales se puede reorientar el proceso formativo sin imponer contenidos de manera vertical (C3, p. 23).

Consecuente con esta postura, se plantea la necesidad de redefinir las prácticas evaluativas, promoviendo una evaluación liberadora que no castigue la diferencia ni reproduzca jerarquías. P1 aboga por formas de evaluación más humanas y contextuales y P3 insiste en metodologías que permitan al estudiante evaluarse a sí mismo desde la reflexión crítica. En esta línea, P2 señala la importancia de la metacognición, entendida como conciencia de los aprendizajes en sus múltiples dimensiones, mientras que P3 propone una pedagogía “desde abajo” y “desde dentro”, es decir, construida desde la cultura, el territorio y la experiencia de vida.

De manera emergente, varios docentes subrayan el papel de la espiritualidad como dimensión constitutiva de la educación liberadora. En palabras de C1, “una persona con un espíritu firme se enfrenta a lo que sea... si el espíritu de uno está bien fortalecido, uno se para” (p. 51). P1 y P3 relatan cómo las espiritualidades ancestrales de sus territorios han sido esenciales en sus trayectorias personales y docentes. A su vez, P2 destaca la capacidad del ser humano para recuperarse a través de procesos resilientes que dignifican la vida.

En síntesis, según los informantes, una *Pedagogía para la educación liberadora*, debe reafirmar los principios abordados en apartados anteriores: la centralidad del contexto, el reconocimiento del estudiante como sujeto epistémico, la validación de sus narrativas y saberes, y la urgencia de transformar las prácticas educativas convencionales. Los maestros no solo denuncian las limitaciones de la escuela tradicional, sino que ofrecen elementos concretos y culturalmente situados para la configuración de una pedagogía para la educación liberadora.

## CONTRASTE DE LAS SUBCATEGORÍAS INICIALES ENTRE LOS DATOS ANALÍTICOS DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL Y LAS ENTREVISTAS A LOS INFORMANTES

Se presenta a continuación la sistematización de las entrevistas en profundidad, estructuradas conforme a las categorías y subcategorías analíticas realizadas, así como de los datos aportados por los informantes clave, cada uno identificado según la codificación asignada en la matriz de datos. Este proceso permite establecer un contraste entre las distintas perspectivas aportadas, facilitando la extracción de conceptos clave que contribuyan a la consecución del objetivo investigativo.



Tanto los documentos como los informantes clave conciben la educación liberadora desde una perspectiva práctica y contextualizada. De ahí que esta debe partir de la realidad, del contexto local y del territorio, entiendo la realidad vivida y situada del estudiante. Este enfoque promueve una pedagogía sensible a las experiencias de las personas que habitan los territorios.

Así mismo, tanto los documentos como los informantes hacen una crítica a la educación hegemónica, la cual es percibida como mecanismos de reproducción de privilegios y desconexión con las necesidades reales de las comunidades. Dicha crítica está profundamente ligada al núcleo de la educación liberadora propuesta tanto por Freire (2002) como por Dussel (1992) quienes critican la educación bancaria, así como la educación colonizadora, respectivamente. Para estos autores, la educación debe tener un fundamento ético-político para que sea auténticamente liberadora. Lo anterior porque se basa en el reconocimiento del otro como sujeto con voz propia, rompiendo la relación de dominación que caracteriza la educación bancaria de la que habla Freire (2002) y la pedagogía colonizadora que se requiere superar según Dussel (1992). Es decir, es necesario educar desde la alteridad y el diálogo.

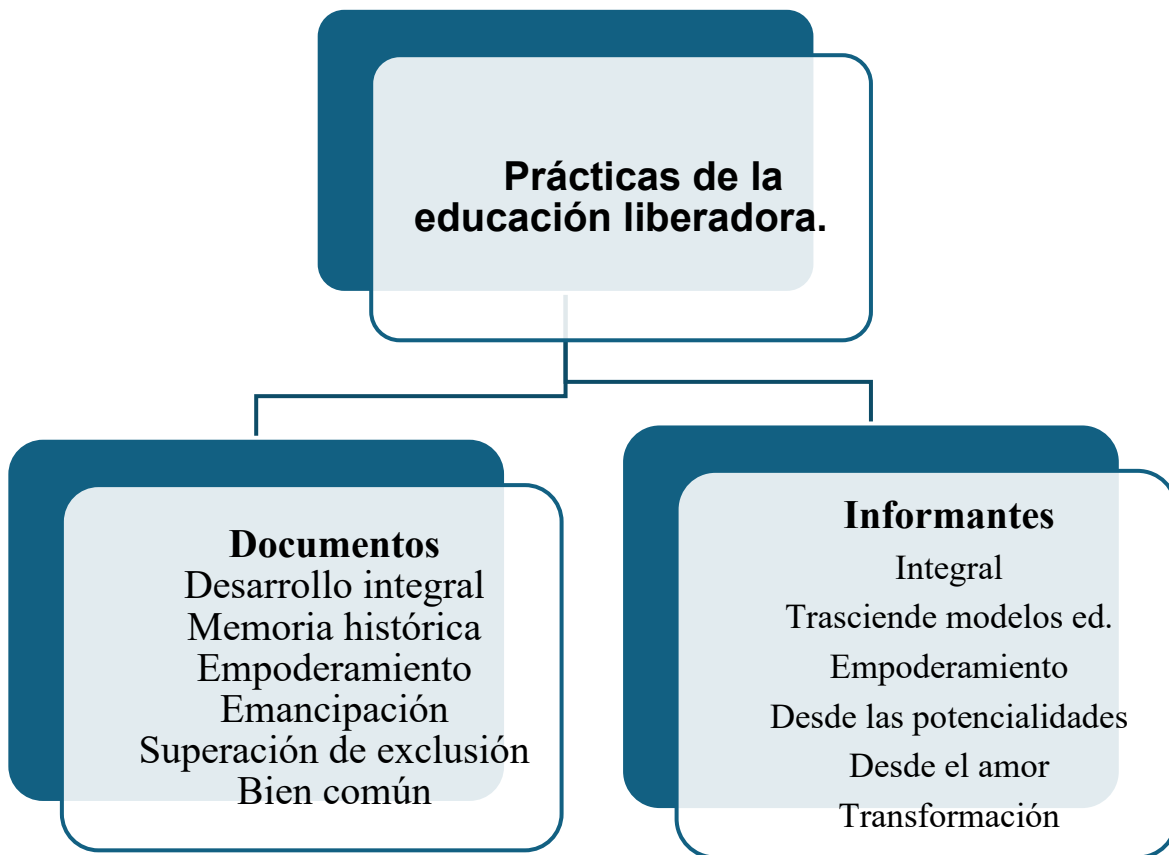
En este sentido, los informantes afirman que la praxis de la educación liberadora emerge cuando los educadores se alejan de las lógicas tradicionales del sistema escolar, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía y la emancipación cognitiva y social. De esta manera, los sujetos participantes en el fenómeno educativo podrán desarrollar la capacidad de reflexionar, decidir y transformar la realidad de manera consciente.

Otros elementos importantes resaltados tanto por los documentos como por los informantes son:

La educación liberadora debe ser integral en tanto que reconoce al estudiante en su totalidad, como sujeto de derechos con singularidad, historia y arraigo contextual.

La educación liberadora busca generar condiciones para la resiliencia frente a los traumas personales y colectivos, a su vez que transformar el dolor en herramientas didácticas. Para lo anterior, echa mano de la memoria histórica, la cual es vista como algo activo que promueve la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

El educador es un ser humano altamente sensible a las necesidades de sus estudiantes, ubicados en sus propios contextos y con los cuales tiene siempre una escucha activa que favorece los procesos de emancipación, empoderamiento y desarrollo humano integral, tanto individual como colectiva.



Los documentos y los informantes clave muestran una serie de prácticas que, en gran medida, se relacionan con los postulados teóricos de Freire y Dussel, y que en otros van más allá. Tanto los documentos como los informantes clave apuntan a una práctica liberadora que trabaje por una educación integral tanto para los individuos como para los pueblos, ubicados en su contexto. Este enfoque trasciende los modelos educativos tradicionales orientados a la conservación de los esquemas de poder y se orienta a las transformaciones que, según los

informantes, debe partir del amor y convertirse en un fenómeno salvador para quien lo vive. Lo anterior tiene una relación vital con lo que Freire llamaba la “generosidad humanista” (Freire, 2002. p. 52), en la cual la educación busca una relación vital de humanidad entre personas, superando el placer del dominio.

Otro tema central es la conservación de la memoria histórica, como una herramienta fundamental. Los documentos destacan la necesidad de la recuperación activa del pasado mediante la contrastación de relatos y fuentes, con el fin de generar una comprensión crítica de los acontecimientos y prevenir la repetición de los actos de barbarie. Esta práctica es afín a la propuesta de Dussel (1992) de re-escribir la historia, ya que busca dar voz a quienes fueron silenciados por la narrativa que dominó el periodo colonial y que aún continúa.

De esta manera, la pedagogía de la memoria es entendida como una pedagogía crítica que fortalece el tejido social y promueve la democracia. Su objetivo es resignificar el dolor para transformarlo en acciones que dignifiquen la vida. De igual manera, Dussel hizo un llamado a reconstruir la memoria de las víctimas para dar sentido a sus luchas y abrir nuevos horizontes. Además, esta práctica es una manifestación del paso de la educación bancaria que denunció Freire (2002), a la problematizadora, donde los sujetos no solo acumulan contenidos dados desde los centros de poder, sino que analizan críticamente la realidad para transformarla.

Otras prácticas de educación liberadora que manifiestan los informantes es la emancipación, seguida por el empoderamiento, unido al agenciamiento, teniendo en cuenta las potencialidades del sujeto educativo, que lo conducen a la transformación de los individuos y de los contextos. En este sentido, Freire (2002) ve la liberación como un empoderamiento de la capacidad cognitiva y volitiva para vivir libremente y tomar decisiones desde una voluntad propia. La educación así deja de ser un acto de domesticación y se convierte en un proceso que capacita al sujeto para pensar por sí mismo, desde su contexto y sus propias decisiones.

Los documentos también resaltan la importancia de la superación de la exclusión, la inequidad y los prejuicios sociales. Para lograrlo, proponen las pedagogías del encuentro y el diálogo de saberes. Estas prácticas buscan fomentar el reconocimiento del otro y posibilitar la convivencia y el trabajo por el bien común. Esta propuesta se relaciona con el pensamiento de Dussel sobre la “comunidad de comunicación” (p.167), en la cual se tiene en cuenta la otredad

con una relación de alteridad, es decir que, el diálogo con el otro, se convierte en un encuentro dialógico, con una asimetría real entre los sujetos y en la responsabilidad ética del “yo” con el “otro” oprimido.

Así mismo, se encuentra el diálogo permanente con la realidad, presente en la praxis de los informantes clave y en el testimonio de los documentos consultados. Este elemento es clave también en el pensamiento de Freire y su propuesta liberadora y transformadora del mundo. Para Freire (2002), el diálogo permite que el ser humano no permanezca como un instrumento de los otros, sino que se convierta en un creador de su propio mundo.

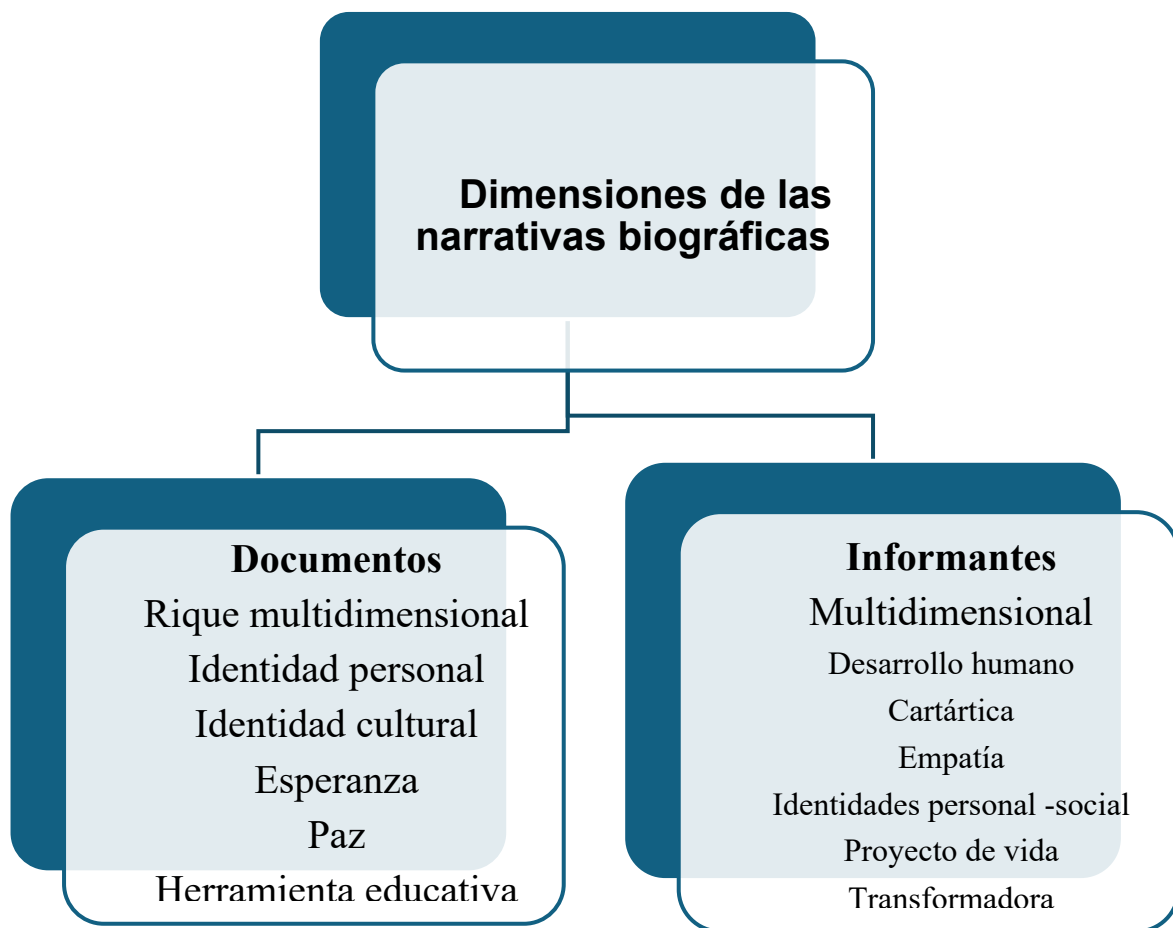
Para terminar, vale decir que las prácticas de educación liberadora identificadas en los documentos y por los informantes clave se integran y encuentran su fundamento en el marco teórico de Freire y Dussel. La recuperación de la memoria histórica y la superación de la exclusión son manifestaciones de la filosofía de Dussel (1992), mientras que el empoderamiento, el diálogo y la transformación son la praxis de la pedagogía de la liberación de Freire (2002).

El testimonio de los informantes da un paso más y enfatiza también en la fuerza del amor, convertida en una pedagogía dinámica que resulta ser salvadora. La conjunción de estas perspectivas ofrece una hoja de ruta para una educación que no solo instruye, sino que verdaderamente libera y humaniza. Se trata de un modelo, que se hace urgente dentro del sistema educativo colombiano, ante el distanciamiento que existe actualmente entre una formación conductista que de algún modo oprime y el modelo propiamente liberador.

Es por ello, que la educación asumida desde la mirada freiriana contextualizada en un proceso más liberador, se encuentra distanciado de la realidad actual en el país respecto al medición pedagógica que se tiene frente a formación del estudiante que se requiere; es preciso por lo tanto establecer mecanismo pedagógicos que permitan una nueva base a partir de la libertar de enseñanza aprendizaje hacia una verdadera conciencia social.

Sin duda alguna, se debe trabajar en Colombia para que exista verdaderamente una educación liberadora que permita romper con viejos paradigma que de alguna forma oprimen la enseñanza y por lo tanto impacta en los aprendizajes. Puesto, que para lograr un verdadero

cambio social se deben fundar las bases sobre una formación educativa empoderada, consciente con sentido crítico donde el estudiante asuma una participación activa como agente social



El análisis comparativo de la subcategoría dimensiones de las narrativas biográficas permite comprender cómo los relatos de vida, más allá de ser un método de recolección de datos, es una poderosa herramienta para la emancipación, la construcción de identidad y la transformación social en contextos educativos, en concordancia con lo dicho por Landín y Sánchez (2019). Los documentos consultados y los informantes clave coinciden en la riqueza multidimensional de las narrativas. Los dos identifican una dimensión personal como elemento central.

Los documentos subrayan la dimensión personal como una herramienta para la identidad cultural y la revitalización de la esperanza. Por su parte, los informantes la ven como un espacio de catarsis, autocomprensión y transformación existencial, un motor para el aprendizaje constructivo. Informantes y documentos evidencian una fuerte conexión entre lo individual y colectivo. Se podría decir que la dimensión personal y la dimensión social de las narrativas, muchas veces van íntimamente unidas. Se podría hablar de una dimensión interpersonal-comunitaria. Lo anterior, va en línea a lo manifestado por Ricoeur (2004, 2006, 2009), el cual profundiza en la relación intrínseca entre la vida y el relato, y la manera como la identidad narrativa libra al sujeto del yo narcisista y lo instruye a través de símbolos culturales.

Los documentos consultados señalan que los relatos de vida consolidan la memoria histórica y la identidad cultural, convirtiéndose en una herramienta para la preservación de la memoria histórica y la construcción de la paz. Por su parte, los informantes reconocen esta dimensión como esencial para fortalecer identidades, recuperar memorias invisibilizadas y promover la autonomía simbólica, en línea con lo dicho por Bolívar (2010) el cual habla de dar voz a las “gentes sin voz” (p. 203). De esta manera, la narrativa es un medio para comprender las realidades sociales y construir proyectos de vida desde la dignidad y la libertad.

La dimensión temporal también es un punto de convergencia. Los documentos mencionan la reconstrucción de la trayectoria vital de los estudiantes a través de líneas de tiempo, lo cual va en la línea propuesta por Ricoeur, quien entiende la narratividad como un elemento que “determina, articula y clarifica la experiencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 26). Los informantes manifiestan que, al compartir sus historias personales tanto en sus propios contextos como en este ejercicio investigativo, resignifican sus propias vivencias existenciales, familiares, laborales y sociales.

Los documentos abordan otras dimensiones como la cognitiva y la antropológica, y enfocan las narrativas como una estrategia de resistencia y una herramienta pedagógica y política. Ponen un énfasis especial en la dimensión social de los relatos, como una herramienta para diagnosticar el contexto comunitario y con una función prospectiva para imaginar y construir la paz. Subrayan el valor de la tradición oral, las memorias intergeneracionales y el rol de los ancianos y ancianas como educadores comunitarios para consolidar la identidad colectiva

y resistir ante los diversos tipos de violencias a las que son sometidas las comunidades. De esta manera, las narrativas son vistas como un vehículo para la construcción de ciudadanía, memoria y reconciliación.

Por su parte, los informantes clave ofrecen una perspectiva más introspectiva y vivencial. Su aporte principal se centra en la dimensión personal como proceso de catarsis, que permite la autocomprensión y la sanación. Se destacan las dimensiones psicológicas, espirituales y trascendentales, las cuales se consideran claves para comprender y educar. El relato de vida se convierte en algo muy importante para fomentar la empatía y la identificación, permitiendo a los maestros y estudiantes reconocer la injusticia en las historias de otros.

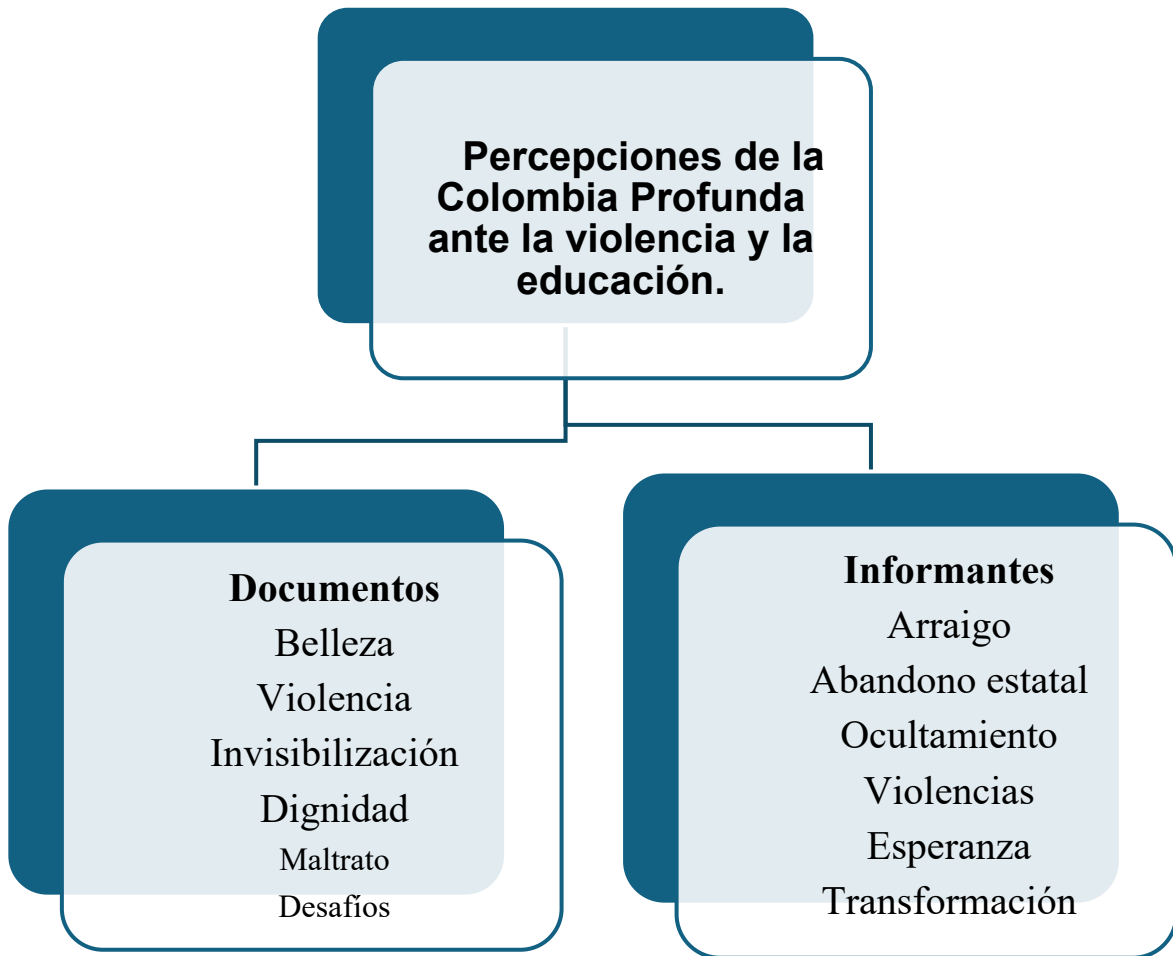
Los informantes también enfatizan en el uso de las narrativas para acompañar proyectos de vida, brindando un espacio pedagógico para narrar experiencias de dolor, así como para visualizar anhelos, sueños y comprometerse con ellos (P1, P3, C1). Se destaca también el enfoque integral y dialógico, centrado en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Este enfoque está ligado a la perspectiva de Ricoeur de la ipseidad, en la que el sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo. Este reconocimiento de sí mismo o ipseidad, surge de una vida examinada y purificada por efectos catárticos de los relatos (Ricoeur, 2009, p. 999).

Para terminar, la investigación biográfico-narrativa, desde la perspectiva de la educación liberadora, demuestra ser una herramienta integral y profunda para la comprensión de las realidades humanas. La convergencia entre los documentos y los informantes subraya la relevancia de las dimensiones personal, interpersonal-comunitaria y temporal de los relatos, confirmando lo dicho por Landín y Sánchez (2019), Bal (1995), Bolívar y Porta (2010), y Ricoeur (2004, 2006 y 2009).

Mientras los documentos revelan el potencial de las narrativas como herramientas políticas y sociales para la resistencia, la memoria colectiva y la construcción de la paz, los informantes, desde su experiencia práctica, destacan su poder como un proceso de catarsis personal y desarrollo existencial que fomenta la empatía y la emancipación. Esta dupla de fuentes de análisis, evidencia que las narrativas biográficas son un puente indispensable entre la

experiencia individual y la realidad social, permitiendo a los sujetos no solo comprender su mundo, sino también transformarlo activamente a través del relato.

De esta forma, la narrativa y la educación se convierten en un acto liberador y salvador, pues la historia de vida se examina, se purifica y se potencia, dando lugar a una identidad fortalecida y rescatando la potencialidad humana para construir una vida digna y con sentido de realidad (Ricoeur, 2009, p. 998). Las dimensiones de las narrativas, por tanto, son clave para articular una práctica pedagógica que se centra en el ser y la subjetividad, promoviendo procesos de formación que trascienden el aula y se convierten en un motor de cambio para la comunidad.



Tanto los documentos consultados como los informantes clave tienen una relación dual ante los territorios de la Colombia Profunda y su realidad. Por una parte, reconocen la belleza, la exuberancia y la conexión con la vida que se experimenta en esos territorios y, por otra, las marcadas dificultades que hacen dura la vida de sus habitantes y de quienes llegan allá por múltiples motivos. Los informantes, a pesar de las dificultades expresan un profundo arraigo por esas comunidades que los han acogido y le han brindado la posibilidad de desarrollarse como personas y como maestros. Los testimonios de los documentos expresan cómo sus comunidades perseveran y luchan por dignificar su vida en medio de los contrastes que allí se viven.

Tanto los documentos como los informantes coinciden en que estos territorios han sido históricamente afectados por las diversas formas de violencia dirigidas contra la población civil. Los informantes testimonian la presencia de los actores armados ilegales, así como la violencia institucional derivada del abandono estatal, la corrupción, incluso la violencia directa ejercida por algunos miembros de la fuerza pública. Esta percepción es reforzada por los documentos que identifican la invisibilización de la dignidad de los habitantes y la instrumentalización de la población. En ambos casos, se percibe un sentimiento de abandono y marginación, con los habitantes sintiéndose relegados por los centros urbanos y las autoridades.

No obstante, a pesar de la violencia, es evidente una percepción compartida de la resistencia y la esperanza. Los documentos mencionan cómo las comunidades han desplegado procesos de resiliencia que los han llevado a defender la vida y las prácticas culturales. Así mismo, los informantes, ven la educación con la gran misión de transformar los contextos y acompañar a las comunidades por el camino de la paz, en medio de ambientes desoladores.

Los documentos enfatizan en que la violencia es un factor que despoja a los pobladores de su condición de sujetos plenos, reduciéndolos a ser meros objetos de estrategias de poder. Los informes de la Comisión de la Verdad (2022) muestran cómo los niños, niñas y adolescentes han expresado, por medio del arte, la complejidad de habitar un entorno donde la naturaleza y la violencia coexisten. Las narrativas institucionales confirman que la lógica del conflicto ha desconocido el valor antológico de las comunidades. La educación en este contexto es vista como un pilar para una pedagogía crítica y contextualizada.

Los informantes ofrecen una perspectiva más existencial y personal sobre las violencias que azotan sus territorios. En algunos casos, describen con dolor cómo su territorio ha sido tenido por los centros de poder como un “basurero... como el cuarto de San Alejo” (P2) del país, un lugar donde no se invierte, invivible y donde se “arroja la escoria” (P2). A esta percepción se suma el dolor de las violencias internas no reconocidas, como los abusos al interior de las familias, como el caso de algunos pueblos indígenas, donde las leyes territoriales son usadas para encubrir vejámenes.

Los maestros, como actores principales, ven a los estudiantes como sujetos vulnerables a las estructuras de opresión. Su esperanza se centra en una práctica educativa “desde abajo” (P3), es decir, en una propuesta surgida desde otro lugar histórico y epistemológico con una visión liberadora que pueda romper los círculos de violencia y promover la protección y el reconocimiento territorial. Los informantes también recuerdan que, en el plebiscito por la paz, estos territorios apoyaron el Sí, demostrando su profundo deseo de paz, a diferencia de las grandes ciudades.

La investigación biográfico-narrativa revela una profunda y compleja percepción de la Colombia Profunda. La evidencia de los documentos y de los informantes converge en que estos territorios son percibidos como espacios de vida y de belleza, pero también como escenarios de una violencia estructural y sistemática que ha invisibilizado a sus habitantes. Tanto la Comisión de la Verdad (2022), como JEP y Educapaz (2023) y Guzmán (2019) proporcionan herramientas para entender esta dualidad.

Los documentos enfatizan el rol de las narrativas como herramienta para la memoria colectiva y la pedagogía crítica, mientras que los informantes, desde su experiencia personal, le otorgan a la educación una función de arraigo, catarsis y transformación. Ambas visiones son complementarias y demuestran que la educación en estos contextos no puede ser neutral sino que, siguiendo la propuesta de Freire (2002), debe ser un acto político y liberador, que responda al clamor de los pueblos por la paz y la dignidad.

De esta manera, la Colombia Profunda no es sólo un territorio golpeado, silenciado y otras veces ocultado incluso adrede, por los centros de poder, sino un espacio de profunda

esperanza, donde la educación se erige en pilar fundamental para construir un futuro distinto, donde la paz no sea sólo un ideal, sino una realidad cotidiana.



Tanto los documentos como los informantes clave coinciden en que los docentes de la Colombia Profunda no son actores pasivos, sino que se erigen como agentes de transformación en contextos de profunda fragmentación. Ambos identifican la capacidad del docente para reconstruir el tejido social y generar procesos de resistencia y resiliencia. La escuela, bajo su liderazgo, se convierte en “espacio vital de participación” y en un lugar de “agenciamiento”

donde se posibilitan procesos para la superación de las condiciones de opresión, tal como afirma Justamente de la JEP y Educapaz (2023)

Asimismo, de manera conjunta señalan que las vivencias liberadoras surgen a partir de una lectura crítica de la realidad y cuando la pedagogía que se implementa tiene una intención emancipadora y dialógica. Esta perspectiva se alinea con el enfoque de una educación liberadora, que busca fortalecer los “sectores dominados” a través de metodologías participativas. Además, tanto los documentos como los informantes clave, destacan el papel de las narrativas como un medio para la memoria, la identidad y la construcción de la paz.

Los documentos se enfocan en las prácticas liberadoras como un medio para la incidencia política y la construcción de la paz. Mencionan las dificultades de los maestros, así como sus grandes posibilidades. Esto, acorde a lo dicho por Guzmán (2029), donde evidencia cómo la escuela ha sido punto central de la barbarie del conflicto, así como por la JEP (2023), donde se habla de la escuela espacio para posibilidad la convivencia pacífica. Así mismo, explícitamente el papel de las mujeres docentes que resisten desde su praxis pedagógica, empleando “estrategias sensibles al género y a la territorialidad”.

Estas narrativas resaltan el potencial transformador de los docentes en la reconstrucción del tejido social. Así mismo, los documentos muestran que las vivencias de los maestros están cargadas de simbolismo esperanzador, respeto por la diversidad y compromiso activo en un contexto de adversidad.

Por su parte, los informantes aportan una perspectiva más personal y emocional, revelando que una de las opresiones más persistentes es el “ocultamiento sistemático” (P2) y la “invisibilización” (P2) de sus territorios por parte de los centros de poder. Una informante describe que estos lugares son “oscurecidos a propósito para que no se mire lo que allí sucede” (P2). Esta invisibilidad se refuerza con la etiqueta de “zona roja” (C2), lo que despoja de legitimidad simbólica las experiencias de resistencia comunitaria.

Los informantes también señalan que incluso los procesos de paz formales han fallado al desconocer la comunidad, en los cuales se han sentado los centros de poder y quienes han enfrentado a ese poder con las armas, supuestamente por los intereses de la comunidad, pero en

el fondo la comunidad ha estado ausente. No obstante, esta realidad opresiva es precisamente el catalizador de las vivencias liberadoras del docente. Los maestros perciben la necesidad de entender el territorio no solo como un espacio físico, sino como un “complejo entramado humano, histórico y simbólico” (P3). La vivencia liberadora, en este caso, es la acción de liderar procesos educativos, tanto dentro como fuera del aula, que lleven a la reconstrucción del tejido social y el agenciamiento, a pesar de la desconexión entre la institucionalidad y la realidad que experimentan.

La investigación biográfico-narrativa en la Colombia Profunda confirma que los docentes, lejos de ser víctimas pasivas, se han convertido en actores de la liberación en territorios históricamente oprimidos. La convergencia entre los documentos y los informantes clave demuestra que las vivencias liberadoras son una respuesta a las estructuras de opresión. Se alinean con lo señalado por Comisión de la verdad (2022), JEP y Educapaz (2023) y Guzmán (2019), en el sentido de que la educación es un camino hacia el esclarecimiento y conservación de la verdad, la reparación, la resistencia y la resiliencia.

Mientras que los documentos visibilizan las prácticas liberadoras como herramientas de incidencia política, los informantes clave revelan las vivencias personales de resistencia frente a un ocultamiento sistemático y una desconexión institucional. Esta complementariedad de perspectivas ilustra cómo la liberación no solo es un proceso colectivo de reconstrucción de paz, sino también un acto personal y cotidiano de reafirmación de la identidad y la dignidad de quienes habitan en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo.

La figura del docente emerge como un catalizador de la esperanza, empleando el hecho educativo como un faro que ilumina y dignifica la vida en la Colombia Profunda. Dentro de una sociedad que ha sido sometida por décadas a la violencia y la intolerancia, cuya realidad se ve reflejada en estudiantes que se distancian cada vez más de una educación liberadora, por el contrario se mueven bajo patrones con alteraciones conductuales frente a una Colombia carente de carácter y autonomía de parte de la nueva población escolar. De allí la importancia, de impulsar un modelo formativo que rompa con la opresión.



Los documentos y los informantes clave dan pistas sobre la manera como la educación no es un proceso neutro, sino que ser una herramienta para mantener el statu quo y las desigualdades, o puede convertirse en un acto liberador en el corazón de la opresión. Así mismo, se evidencia que los territorios marcados por la violencia no son únicamente espacios de dolor y sufrimiento, sino también entornos en los se posibilita el surgimiento de aprendizajes liberadores.

Tanto los documentos consultados como los informantes clave subrayan que estos aprendizajes emergen a través de la educación formal e informal; dentro o fuera del aula e, incluso, fuera de las instituciones educativas en donde el educador comprometido sigue siendo educador, valiéndose no solo de su saber profesional, sino también de la sabiduría ancestral de los pueblos donde viven, sus tradiciones y espiritualidades diversas.

Los maestros destacan como un elemento común e importante a la resistencia activa frente a las estructuras de opresión. Esto lo han desarrollado por medio de metodologías de participación con las cuales convierten el hecho educativo en un proceso liberador y una praxis pedagógica de la resistencia. Esto surge muchas veces como una necesidad de sobrevivir en un contexto violento y de proteger a sus estudiantes. Este enfoque pedagógico está basado en una lectura crítica de la realidad, así como en el descubrimiento de las necesidades y posibilidades del territorio. Los documentos refuerzan esta idea al mostrar que la educación en estos contextos promueve la autonomía y la identidad de las comunidades.

Los documentos se centran en la conceptualización de estos aprendizajes. Resaltan que los docentes aprenden a generar conocimiento pedagógico a partir de las experiencias del conflicto. Este conocimiento se emplea para construir una educación que fomente el diálogo, la sanación y el reconocimiento de la dignidad humana. Los documentos enfatizan en que el papel del maestro, más que un funcionario, es un ser humano que, a través de la formación, puede trascender el activismo y ofrecer alternativas de desarrollo local que lleven a una vida digna para sus estudiantes. Estos aprendizajes se consolidan a través de una educación que fortalece los saberes propios y la identidad cultural de las comunidades.

Los informantes aportan una vivencia más existencial y contextual de los aprendizajes. En el contexto han aprendido que la opresión no solo viene de la violencia armada tanto de los grupos legales o ilegales, sino, de manera especial, de los centros de poder que la generan o, por lo menos, la desconocen con las políticas que aplican y que están presentes en sus mismos discursos. Dicha violencia opresora también es generada por los discursos de control social ejercidos por movimientos religiosos que cooptan las comunidades limitando su autonomía y su capacidad de resistencia. La liberación en este sentido, es un proceso que requiere superar los obstáculos arraigados en las propias creencias de los maestros y estudiantes.

Los informantes destacan que las narrativas se pueden emplear como un medio de sanación y empoderamiento. Como una herramienta que permite a los docentes y estudiantes nombrar la violencia sin que ello se convierta en una revictimización. Este proceso de nombrar y narrar puede conducir a la comprensión de la violencia como un problema estructural, desmitificando su inevitabilidad. La memoria histórica y la identidad colectiva son elementos

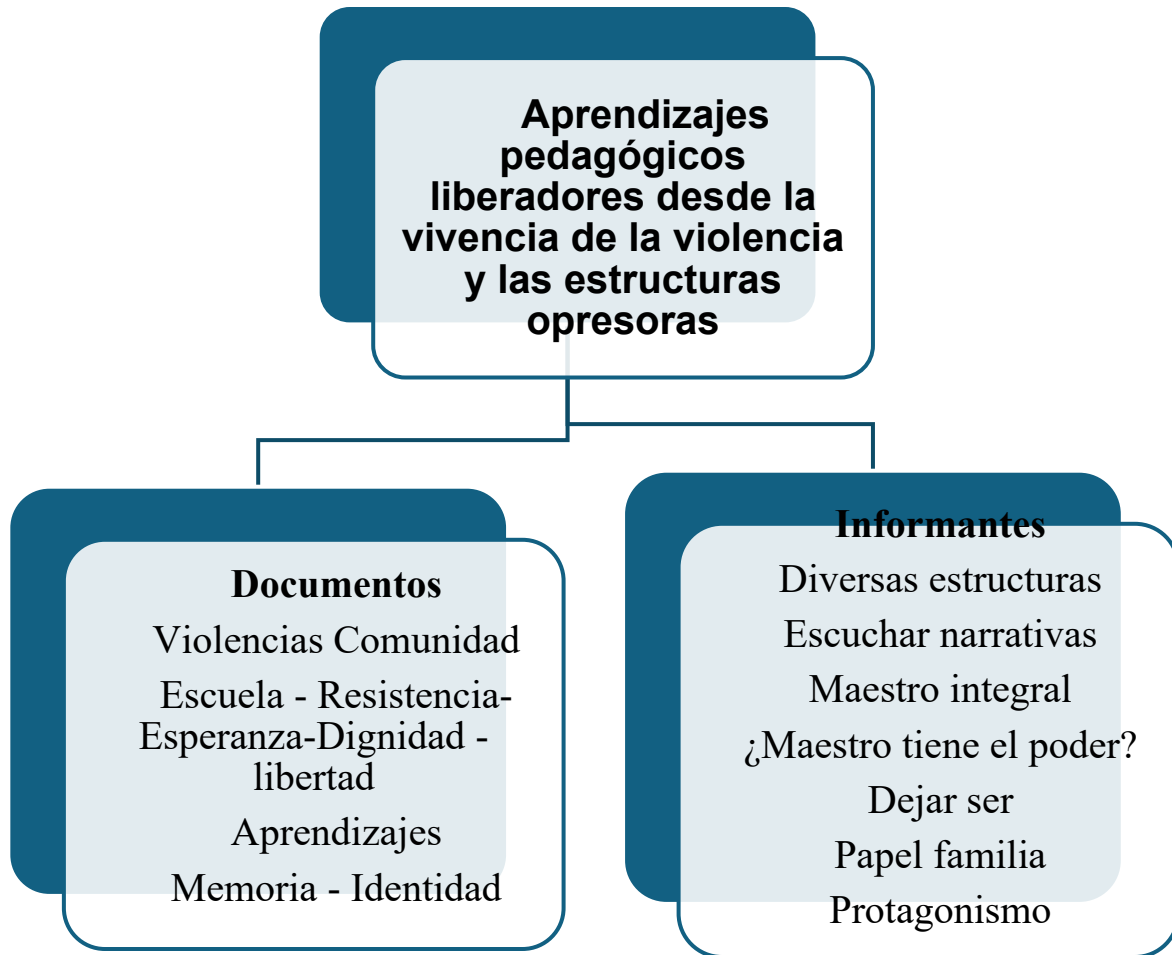
que se favorecen con este proceso y que, a su vez, favorecen la construcción de la paz desde las comunidades.

De esta manera, la vivencia de la violencia no es solo una fuente de trauma, sino que, quienes viven dicha experiencia, pueden generar sus propios aprendizajes liberadores y convertirse en agentes de cambio. La pedagogía de Freire (2002) se materializa en la práctica de estos maestros que, inspirados por la necesidad de sobrevivir y de dignificar sus vidas en medio de las comunidades, construyen una educación que genera conciencia crítica y empodera a los oprimidos.

La convergencia entre los documentos y los informantes evidencia que la educación liberadora se hace realidad en la praxis viva y contextualizada de los maestros quienes, con un arraigo territorial, despiertan la esperanza, fortalecen la identidad cultural y labran la transformación de los pueblos. Mientras los documentos conceptualizan estos aprendizajes como herramientas para la incidencia política y la reconstrucción social, los informantes, desde la experiencia, revelan que la liberación es también un proceso íntimo de superación de la opresión internalizada.

En última instancia, estos aprendizajes liberadores son el legado de una educación que se niega a ser bancaria en un contexto de opresión, realizando desde el sufrimiento, un camino hacia el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (Comisión de la Verdad (2022), JEP y Educapaz (2023) y construyendo la justicia y la paz con dignidad. Dentro de esa idea, toma vigencia e importancia la educación liberadora pues es necesario establecer cambios en la forma de enseñar dentro del sector oficial, que se pueda reflejar en cambios sociales a partir de la configuración del nuevo ciudadano con capacidad para asumir la crítica y reflexión al momento de enfrentar y solucionar algún problema.

Es ahí, donde la educación liberadora como mecanismo de libertad debe ser instaurada, fortalecida y proyectada dentro de la formación educativa en los diferentes niveles; tomando en cuenta como la población escolar ha tenido que transitar por la amarga experiencia de la guerra a través de la vivencia de la violencia transformada en aparato opresor que aun en pleno siglo XXI, continua vigente y operante en muchas zonas, especialmente en el sector rural.



El presente análisis evidencia que la educación se convierte en un acto de resistencia y humanización ante la violencia y las demás estructuras opresoras. En este contexto de la Colombia Profunda, los aprendizajes pedagógicos liberadores emergen de la práctica reflexiva. Los documentos analizados coinciden en que la violencia directa y las violencias estructurales afectan profundamente a las comunidades, incluida a la escuela. La Comisión de la Verdad (2022) señala que el ataque a las escuelas no solo impide la continuidad de clases, sino que ataca “el sentido colectivo de pertenencia y cohesión de las comunidades”. Sin embargo, los documentos también revelan cómo en medio de las adversidades, la escuela se constituye en un espacio de transformación, esperanza y resistencia ética y pedagógica.

De esta manera, la labor docente se convierte en una forma de resistencia que trasciende el currículo formal. Vega (2024) y Aramburo (2020) refuerzan esta idea, destacando que los aprendizajes emergen en el diálogo, la defensa de los derechos y la siembra de paz en territorios fragmentados. La Comisión de la Verdad (2021), muestra cómo niños, niñas y adolescentes valoran la libertad de tránsito, la unión comunitaria y la defensa del territorio como base de su identidad y resistencia cultural. Es claro, por lo tanto, que los aprendizajes que surgen de estas experiencias, no se limitan a lo académico, sino que surgen de un compromiso ético y político en sentido amplio del maestro que en su contexto difícil defiende la vida, la dignidad, la cultura y la identidad de los pueblos.

Los informantes clave resaltan de manera especial la necesidad de priorizar la escucha de las narrativas del estudiantado. “El maestro debe conocer las filosofías de acá, valorar los conocimientos de los nativos a quienes pretende educar” (P3). Esto resalta la importancia de los aprendizajes que el maestro debe generar antes de intervenir. Los informantes coinciden en que los aprendizajes más significativos no provienen del dominio disciplinar, sino de la capacidad del docente para generar un entorno emocionalmente seguro, donde el aula se convierta en un “refugio” (P1) y los estudiantes puedan sentirse libres y protagonistas de su propio proceso educativo. Lo anterior está profundamente ligado a la pedagogía del oprimido de Freire (2002), la cual se construye con y desde el sujeto oprimido, así como con la filosofía de la liberación de Dussel (1992), la cual busca la historia desde la periferia y reconoce saberes ancestrales como válidos.

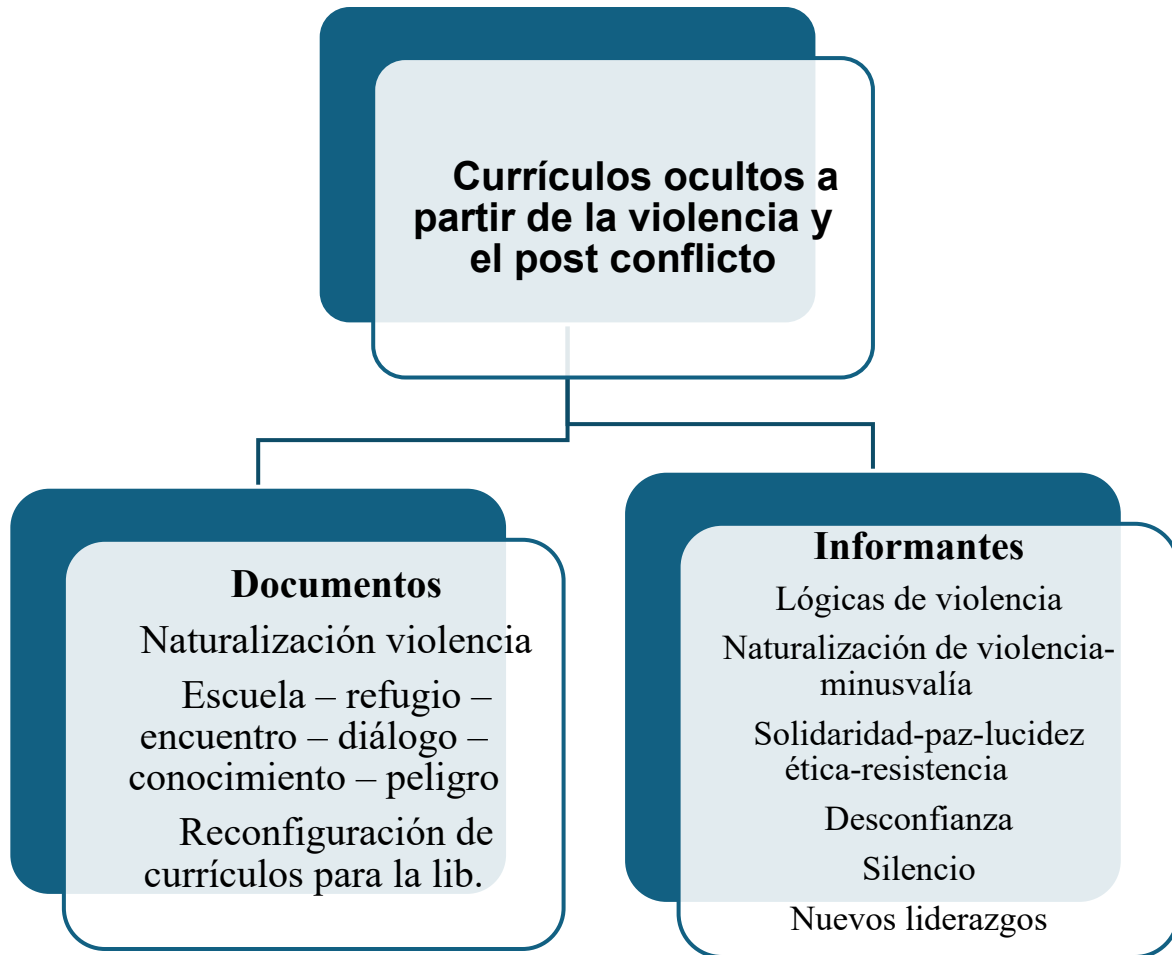
Los docentes se perciben así mismo como sujetos integrales, cuya labor debe ejercerse con empatía, calidez y responsabilidad ética. Un aprendizaje clave es que la escuela no debe transformarse en un espacio de miedo y opresión y que el educador debe “dejar ser” (P2) al estudiante, permitiendo que “aparezca con su esencia, con su ser, con su identidad” (P2). Lo anterior está en relación con la idea de Dussel (1992) de la restitución del otro y la otredad. El uso cuidadoso del lenguaje también se reconoce como un aprendizaje liberador, ya que puede construir vínculos de respeto o, por el contrario, convertirse en un instrumento de dominación (P2).

Los procesos formativos más significativos, afirman los informantes clave, se generan cuando los estudiantes asumen un rol protagónico en proyectos nacidos de sus propios intereses y necesidades reales, de la recuperación de la capacidad de juicio (C1-3), así como de la promoción de un pensamiento crítico (P3). Finalmente, se destaca el papel de la comunidad, incluyendo a las familias y líderes territoriales, como componente esencial de la pedagogía liberadora.

Los documentos ponen un énfasis particular en la escuela como símbolo de resistencia física y simbólica. Muestran los ataques a la infraestructura, así como las violencias estructurales como las brechas entre la periferia y el centro. No obstante, la escuela tiene la posibilidad de erigirse como institución que posibilita los procesos de transformación integral y construcción de la paz.

Por su parte los informantes clave ponen su énfasis en la dimensión interpersonal y afectiva de la práctica pedagógica. Sus aprendizajes giran en torno al rol del maestro capaz de escuchar con empatía y de generar confianza y seguridad, tanto en los espacios de interacción educativa, como en el interior de sus estudiantes. De ahí que el lenguaje y la comunicación que emplee el maestro adquiere mucha importancia. Su perspectiva es más desde la vivencia cotidiana en el aula y en la relación con el estudiante.

Finalmente, se puede decir que los aprendizajes pedagógicos liberadores, más allá de la transmisión de conocimiento, son un eco de la búsqueda de humanización, diálogo y conciencia crítica que Freire (2002) y Dussel (1991) propusieron. Los documentos al visibilizar la escuela como bastión de esperanza y resistencia en un contexto de violencia, y los informantes, al priorizar la empatía, la escucha y el protagonismo de los estudiantes reafirman que la educación liberadora es una praxis viva y situada. Es una fuerza transformadora que resignifica la experiencia educativa, dignifica la existencia y capacita a los sujetos para ser dueños de su destino en un mundo que históricamente les ha negado la voz.



Tanto los informantes clave como los documentos consultados coinciden en que las violencias hacen aparecer currículos ocultos tanto de miedo con sus diversas reacciones como de resistencia y resiliencia. Por una parte, las violencias han instaurado una pedagogía del terror, la cual contiene un currículo oculto que moldea las subjetividades y prácticas sociales. Con la violencia, la escuela, que debería ser un espacio de encuentro y de conocimiento, se transforma en un lugar de amenaza o de refugio ante las balas. En este entorno, se naturaliza la violencia y la muerte violenta, perdiendo el carácter de excepcionalidad.

Ante este panorama, el silencio emerge como una estrategia de autoprotección, como un aprendizaje defensivo internalizado para la supervivencia. Esta desconfianza se extiende a la comunidad, debilitando los lazos sociales y haciendo que la solidaridad sea un acto arriesgado.

Por otra parte, en medio de esta opresión, se revela un currículo oculto de resistencia, resiliencia y lucidez ética. Se gesta una reconfiguración de los currículos ocultos hacia finalidades liberadoras, como el empoderamiento y la reflexión crítica.

A pesar de que la violencia “no lo deforma todo necesariamente, pero sí deja huella” (P2), estas huellas pueden abrir paso a trayectorias de crecimiento. La escuela se convierte en un escenario para construir una cultura que valore la pluralidad y reconstruya el tejido social. Esta perspectiva se relaciona con la propuesta de Dussel (1992), el cual ve la violencia como expresión de la irracionalidad y el diálogo como vía para superar la opresión impuesta por los colonizadores.

La resistencia de las comunidades indígenas y el surgimiento de nuevos liderazgos anónimos demuestran que, a pesar de la opresión, el “espíritu” de los pueblos y sus saberes ancestrales, persisten y guían el camino hacia la liberación: “mataron a casi todo un pueblo, pero no acabaron con el espíritu del tabaco” (P1).

Tanto los documentos como los informantes destacan la manera como se ha dado una banalización de la vida en estos territorios y se instrumentaliza la educación como un botín de guerra. Se documentan casos emblemáticos que transforman la escuela en el epicentro de una pedagogía del terror, como masacres y muertes de maestros y directivos. Fue hasta el año de 2022, en el último gobierno, cuando el estado colombiano se adhirió a la Declaración sobre Escuelas Seguras y en la actualidad (2025) se está trabajando para implementar su compromiso a nivel nacional.

Los informantes ofrecen una perspectiva más personal e íntima y describen la desconfianza como uno de los “logros más grandes de la violencia” (C2). Articulan la normalización de la violencia con la pérdida de esperanza y gestación de discursos de minusvalía. Los procesos de paz son a menudo percibidos como “vacíos de sentido para el pueblo, sin humanidad, sin justicia, sin verdad” (P2). Sin embargo, revelan el poder de las narrativas comunitarias como catalizadoras de la reconciliación y la resignificación de valores. En este sentido, la figura de los ancianos indígenas que encuentran “una paz interior ganada en medio de la adversidad” (P1), se convierte en un referente de sabiduría y contención que desafía la lógica de violencia.

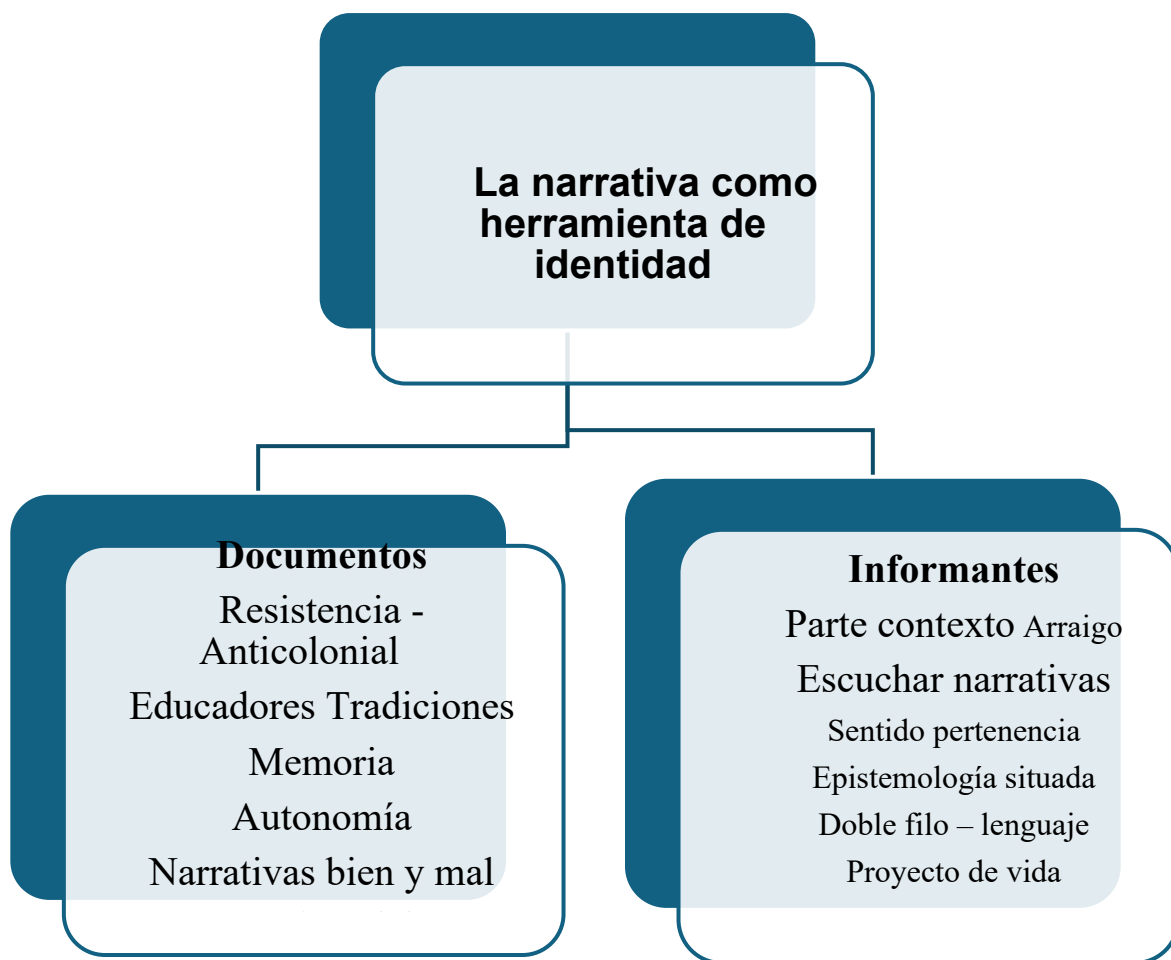
Según los relatos de los maestros, en algunas ocasiones el silencio no es solo ausencia de palabra sino fruto de un “saber práctico indispensable para la supervivencia” (P3), una narrativa de autoprotección que solo se revela a través de la confianza generada en la investigación. Esto se conecta con la propuesta de Landín y Sánchez (2019) y Bolívar y Porta (2010), así como con la concepción sobre la narrativa como una forma de configurar la experiencia humana donde el relato del pasado violento se integra en una nueva identidad en el postconflicto.

La memoria colectiva se recupera a través de capacidad de dialogar sobre la propia realidad, un principio fundamental de la educación liberadora de Freire (2002). El currículo oculto no solo reproduce la opresión, sino que también puede ser un espacio para la emancipación, donde los sujetos descubren su “propio rostro” y se hacen dueños de su destino, tal como lo describe Dussel en la pedagogía azteca (DUSSEL, 1992).

En conclusión, el análisis de los currículos ocultos a partir de la vivencia de la violencia y el post conflicto en la Colombia Profunda revela una realidad compleja: la violencia impone una pedagogía del miedo que busca inmovilizar y silenciar, pero a la vez, los maestros que viven esa violencia pueden generar y aplicar propuestas pedagógicas de resistencia que emergen de la sabiduría ancestral, la solidaridad y la narrativa colectiva.

De esta manera, en estos territorios la educación liberadora no es una teoría abstracta, sino una praxis vital que dignifica, re-humaniza y posibilita el florecimiento de la vida. La pedagogía de Freire (2002), se hace patente cuando los pueblos toman conciencia de su realidad y ve valen de sus capacidades para transformar su entorno, incluso en las condiciones más adversas, demostrando que “la liberación auténtica no es una cosa que se deposita en los seres humanos... sino una praxis que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo” (P1-3).

Es así, como la narrativa la cual se transforma en una herramienta de identidad permite exteriorizar un sentir de parte de los informantes y al mismo tiempo develar diversas realidades que indican la influencia y el impacto de una violencia socio histórica que a pesar de haber transcurrido más de 6 décadas, se mantiene viva la violencia y por consiguiente se refleja en una educación que lejos de liberar oprime por las diversas situaciones que son impuestas por un sistema violento, corrupto y dominante.



La síntesis de los relatos por parte de los maestros informantes clave, así como los documentos consultados testifican que la narrativa en los territorios de la Colombia Profunda se erige como un campo de batalla simbólico, donde la identidad se construye favoreciendo la posibilidad de resistir y realizando de procesos de liberación. Los documentos analizados son

una muestra de que la narrativa es una estrategia de resistencia en contextos de conflicto territorial y cultural. La narrativa oral, la enseñanza propia y la trasmisión de la historia comunitaria por parte de los “educadores tradicionales” (ancianos) son prácticas que preservan la identidad colectiva.

Esta narrativa cultural es opuesta a la narrativa colonizadora tanto de los diversos poderes religiosos, políticos, económicos, etc., así, a la de los grupos violentos de diversa índole. De esta manera, la práctica de los educadores tradicionales indígenas se alinea con la confrontación que hace Dussel (1992) entre el mito de la modernidad que favorece la opresión con su propuesta de la pedagógica de la liberación.

La comisión de la Verdad (2022) destaca el papel de los educadores como custodios de la identidad de sus pueblos, articulando la educación, la tradición y la identidad como ejes constitutivos del sujeto colectivo. El relato de la comunidad de Puerto Leguízamo, donde “los abuelos son los encargados de que la lengua nativa no se pierda” (p.23), subraya la importancia de la palabra viva como herramienta intergeneracional de preservación. La potencia de la palabra, como lengua, relato y memoria, es revelada como una trinchera simbólica frente a la homogenización violenta del conflicto. Lo anterior, acorde a la idea freiriana (2002) de la palabra como reflexión y acción transformadora del mundo.

Según los informantes, para que la narrativa cumpla esta función, se hace necesario enfocarla desde una pedagogía situada, partiendo del contexto del estudiante y de sus formas simbólicas de construir sentido. Esta “epistemología situada” (P3) se relaciona con la pedagogía problematizadora de Freire (2002), la cual busca que el sujeto comprenda su ser en el mundo social y resuelva sus propias situaciones problemáticas. Los testimonios de los maestros revelan que la narrativa fomenta el arraigo y el sentido de pertenencia, permitiendo a los estudiantes resignificar su entorno.

Un hallazgo crucial en este proceso investigativo es la identificación de lo que se podría llamar “el doble filo del lenguaje”. Según P2, el discurso del docente puede ser un “lenguaje liberador” o uno que “sigue perpetuando la sumisión” (p.40). Esto se conecta con la que decía Freire (2002) sobre la educación como un medio para la liberación o para la domesticación. Según el manejo del maestro, la narrativa se descubre también como una herramienta para la

elaboración del proyecto de vida de los estudiantes, al promover la valoración de sus raíces y aspiraciones colectivas.

Tanto los documentos como los informantes coinciden en que la narrativa propia es un acto de resistencia frente a las narrativas colonizadoras de los sistemas de poder, incluidos el de los grupos armados. Esto, en línea con la oposición de Dussel (1992) a la violencia simbólica y real, del mito de la modernidad impuesta por la colonización europea en estas tierras. Así mismo, los dos tipos de fuentes afirman que la narrativa es fundamental para la construcción de identidad personal y colectiva. La memoria ancestral y el relato de las luchas son consideradas como vitales para la reafirmación del ser individual y colectivo. Esto resuena con la necesidad planteada por Dussel (1992) de reconstruir la memoria de los pueblos oprimidos.

El papel del educador es visto por las fuentes como un agente de liberación. Pero el educador no es necesariamente el docente que ejerce dicha profesión. Este rol tiene muchos matices. En los documentos son los “maestros tradicionales” y ancianos que transmiten la lengua y las tradiciones. En los informantes, es el maestro que parte del contexto del estudiante, aprendiendo las lecciones que le ofrece la cultura en la que está, usa un “lenguaje liberador” (P3) y desarrolla todo un proceso para que el estudiante “brille en su esencia” (P2). Ambos roles están conectados con la pedagogía freiriana (2002) del educador que supera la educación bancaria y asume la pedagogía liberadora o la pedagógica de la liberación en palabras de Dussel (1991).

Los documentos ofrecen una perspectiva más amplia y antropológica, centrada en la resistencia cultural y la dimensión simbólica de la narrativa. Se enfocan en la oposición a los sistemas de poder que dominan con sus violencias. Los informantes ofrecen una visión más concreta y pedagógica. Abordan el rol del maestro, la necesidad de un PEI con epistemología situada (P3) y la importancia de crear espacios de confianza para que los estudiantes se atrevan a narrarse (P1, C1-3). La inquietud por la “autopercepción desde la carencia o minusvalía” (P2) es una contribución específica de los informantes clave que resalta el impacto de la presión internalizada, un concepto central en la obra de Freire (2002).

En conclusión, la narrativa se consolida como una herramienta de vital importancia para la construcción de identidad, que aporte a los procesos de educación liberadora, surgidos desde la Colombia Profunda. Superando la mera función de registro, se convierte en un instrumento de

resistencia, un campo de batalla simbólico donde se enfrentan las narrativas de la opresión y las narrativas de la liberación. Los educadores, sean tradicionales o formales, emergen como figuras clave en este proceso, al facilitar el diálogo, la reflexión y la acción. En última instancia, la narrativa, asumida desde una perspectiva liberadora, es un camino para que los sujetos oprimidos se “hagan dueños de sus propios destinos” (P1 y C1) y construyan un futuro sin injusticias, violencia y deshumanización.



El análisis de los documentos junto con los testimonios de los informantes clave, vistos con el lente de la fundamentación teórica, permite ver que la narrativa puede convertirse en un pilar fundamental para la educación liberadora y el ejercicio de la autonomía, alineándose con las

corrientes teóricas que buscan emancipar a los sujetos y transformar la realidad. El análisis revela cómo la narración se convierte en un acto de resistencia, dignificación y autonomía en comunidades que han padecido la opresión y la violencia.

Tanto los documentos consultados como los informantes clave coinciden en que la narrativa es una herramienta fundamental para los procesos educativos liberadores. La narrativa permite el restablecimiento de la memoria histórica y el reconocimiento de las subjetividades silenciadas, promoviendo el diálogo y la conciencia crítica. En este sentido, la narrativa no es solo una forma de expresión, sino un mecanismo de resistencia frente a la hegemonía del sistema que invisibiliza y oprime. Además, el relato se configura como un medio para comprender la realidad, resignificar experiencias vividas y construir conocimiento a partir de los saberes previos.

Un punto crucial de convergencia es la noción de que la narrativa enfocada favorece un camino hacia la educación liberadora en la medida en que prioriza el respeto por el territorio y la cultura, y redefine la calidad educativa en los casos en los que se hace necesario. Los documentos analizan la narrativa a través de manifestaciones artísticas y organizativas de carácter colectivo y político. Es el caso de las narrativas presentes en el RAP (Ritmos Alternativos Populares) y la Guardia Indígena. El RAP permite ver a los jóvenes configurar relatos autobiográficos sobre la violencia, convirtiendo el “horror” en expresión de aprendizaje.

De esta manera, se convierte en un medio para denunciar, mantener viva la memoria, reconstruir la dignidad y reivindicar el derecho a la voz propia. Por su parte, la Guardia Indígena crea su propia narrativa de autonomía y resistencia a través de consignas y cantos. Esta pedagogía nativa anclada en cosmovisiones ancestrales, fortalece la identidad cultural y la resiliencia comunitaria. De esta manera, los documentos enfatizan la función de la narrativa para disputar la narrativa hegemónica desde la voz colectiva de las comunidades.

Los testimonios de los maestros participantes se centran en el uso de la narrativa como una mediación pedagógica emancipadora que articula dimensiones subjetivas, comunitarias y culturales. Para ellos la narrativa tiene un carácter terapéutico y liberador, permitiendo a los educandos iluminar “zonas oscuras” (P2) de su experiencia personal y trascender lo vivido. De

esta manera, el uso de la narrativa potencia el empoderamiento personal al posibilitar el reconocimiento de soluciones desde la misma comunidad.

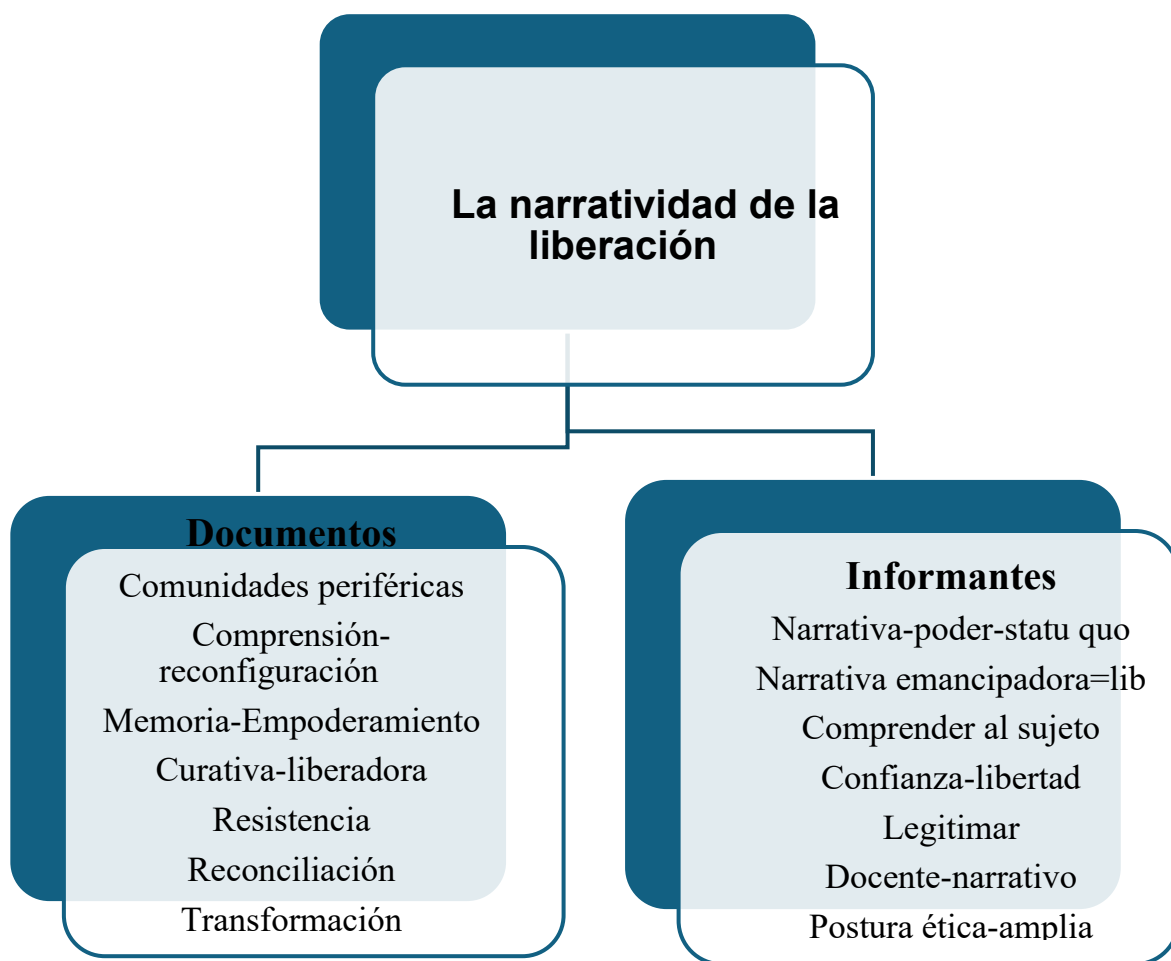
Para P1 la educación debe recuperar el “ser, la calidad humana y la búsqueda de la felicidad” frente a la orientación instrumental del sistema educativo. Para P3 compartir con sus estudiantes su propia narrativa de vida marcada por la exclusión y la violencia y la manera como se fue abriendo camino, se convierte en un camino de autonomía y libertad que inspira a otros a realizar sus propios procesos. Los informantes subrayan la importancia de generar vínculos de confianza y empatía con los estudiantes, enraizando el proceso formativo en sus vivencias.

En definitiva, la narrativa es el hilo conductor que une los principios teóricos de la educación liberadora con las prácticas concretas de los territorios de la Colombia Profunda. En concordancia con Freire (2002), los relatos permiten la concientización y la superación de la opresión, mientras que, en línea con Dussel (1992), ofrecen la posibilidad de que los pueblos oprimidos escriban su propia historia y reivindiquen su alteridad.

La práctica narrativa, ya sea a través de las expresiones artísticas del RAP o de la organización comunitaria de la Guardia Indígena, como evidencian los documentos, o bien a través del diálogo pedagógico y el enfoque de los maestros informantes, se manifiesta como un acto de dignificación y de autonomía.

En últimas, no se trata sólo de contar historias, sino de un proceso que implica “hacerse dueño de su propio destino” (C1). La narrativa, en su esencia, es un camino que permite a los sujetos oprimidos no solo entender quiénes son, sino también decidir quiénes quieren ser, construyendo así, en comunión con los demás, una nueva realidad más justa y humana.

De esta manera, la narrativa se configura como un ejercicio de libertad que devuelve la voz y el rostro a aquellos que fueron silenciados (Dussel, 1992), fortaleciendo la resistencia y reafirmando la identidad cultural. Así mismo, se evidencia lo dicho por Ricoeur (2002, 2004, 2006), junto con Landín y Sánchez (2019) y Bolívar y Porta (2010), los cuales establecen el valor de las narrativas biográficas como una práctica de emancipación y comprensión, con un carácter catártico, el cual permite comprender y trascender experiencias, desocultando aspectos existenciales.



Los datos analizados a la luz del componente teórico, dan pistas sobre la posibilidad de que la narratividad de la liberación, entendida como una praxis educativa y social, sea dirigida para favorecer procesos que conduzcan a de la descolonización del individuo y del territorio, como un camino esencial para la emancipación y empoderamiento en contextos de opresión. Esta herramienta educativa se emparenta con la perspectiva de la educación liberadora de Freire (2002) y la filosofía de la liberación de Dussel (1992), quienes plantean la necesidad de que los sujetos oprimidos tomen conciencia crítica de su realidad para transformarla.

Al igual que Freire, para quien se debe capacitar al sujeto oprimido para que sea consciente de todo aquello que lo oprime y decida salir de esa condición, los documentos dejan

ver la narrativa como un dispositivo clave para la recuperación, el reconocimiento y la emancipación de comunidades históricamente vulneradas. Permite la comprensión de la realidad y genera estrategias de resistencia.

Los maestros (P1-3; C1 y C3) insisten en la necesidad de comprender al sujeto no solo como portador de experiencias, sino como agente activo, cuya voz, memoria y subjetividad deben ser reconocidas y legitimadas. Esto se alinea con la propuesta de Dussel (1992) de incluir al otro en una comunidad de argumentación y respetar su alteridad, superando el silencio y la invisibilización impuestos por el poder hegemónico. Así mismo, con la propuesta de Freire de que la educación liberadora valide los saberes de los oprimidos, quienes asumen ser sujetos con capacidad de decidir.

Los informantes coinciden en que la narrativa se puede convertir en un dispositivo para despertar la conciencia crítica y expandir el horizonte de posibilidades vitales (C1). Esta idea es el corazón del primer momento de la educación liberadora de Freire, que busca que los sujetos tomen conciencia de su ser en el mundo social, haciéndoles dueños de sus destinos. De esta manera, la narrativa bien orientada, es un proceso que parte del ser y conduce a la modificación estructural de la realidad interna y externa (P1).

La Comisión de la Verdad (2002) enfatiza en el carácter curativo de la narrativa en tanto que promueve la escucha activa, la reflexión y la construcción de horizontes esperanzadores. La búsqueda de la verdad a través de las narrativas no solo permite comprender el pasado traumático, sino que es el fundamento de la reconciliación y la transformación integral. Este aspecto curativo y reconciliador es un aporte fundamental que surge de las experiencias de violencia y conflicto en el territorio.

Un elemento clave que enfatizan los informantes es el rol ético y personal de maestro. Para P2, el maestro solo podrá acompañar procesos liberadores si ha transitado su propio camino de liberación, reconociendo sus dolores, exilios y desarraigos. Esto va más allá de la propuesta de Freire de que el educador no sea opresor, al sugerir que su experiencia vital de superar sus propias cadenas, sea un requisito para llevar un proceso liberador con sus estudiantes. P3 complementa esta idea al destacar que para que la narrativa sea liberadora se requiere una

“formación docente sólida en enfoques narrativos con orientación emancipadora”, lo que garantiza que la práctica no se convierta en una reiteración más de los mecanismos de poder.

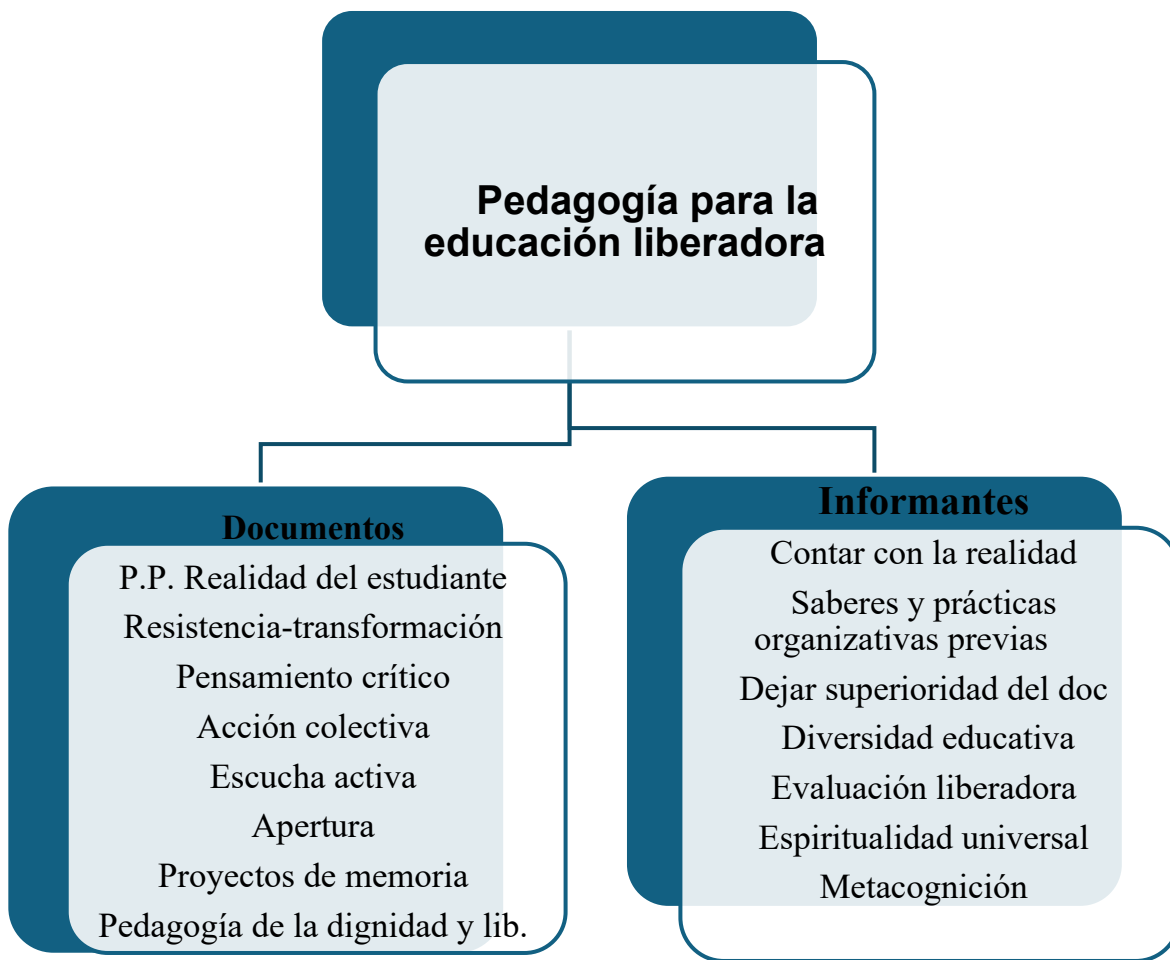
Un punto crítico es el planteado por P3, quien destaca la importancia de considerar las narrativas de “organización juvenil y comunitaria, incluso aquellas que se articulan en torno a experiencias de riesgo y conductas desviadas”. Según él, estos relatos, a pesar de ser percibidos como peligrosos, deben ser entendidos como “expresiones de sentido, resistencia y búsqueda de conocimiento simbólico”. Esto lleva la pedagogía a un terreno práctico y desafiante, reconociendo que la resistencia puede manifestarse en formas que el sistema considera problemáticas.

De esta manera, la narratividad de la liberación no es una simple técnica, sino una profunda praxis filosófica y pedagógica que se enraíza en los territorios de la Colombia Profunda. Tal como se desprende del análisis, los elementos comunes con la teoría de Freire y Dussel, confirman que la narrativa puede ser un vehículo para la conciencia crítica, la decolonización de la mente y la transformación de la realidad.

Los elementos propios aportados por los documentos y los informantes, como el carácter curativo de la narrativa para la reconciliación y la necesidad de que el maestro transite su propio camino de libertad, enriquecen y contextualizan la teoría a las realidades específicas de la violencia y la opresión en Colombia. En últimas, la narratividad de la liberación se erige como una herramienta vital para devolver la voz, la memoria y la dignidad de los sujetos y comunidades que han sido históricamente silenciados, abriendo camino a la esperanza y la construcción de un mundo más justo.

En palabras de Freire (2002), la verdadera liberación no es “una palabra hueca y mitificante”, sino una “praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 88). La narratividad de la liberación es, en este sentido, un acto de amor y de esperanza. La cual, debe sembrarse en la sociedad colombiana que se encuentra carente de amor, esperanza, y dignidad ante el distanciamiento que manifiesta el estudiante en sus realidades donde se ve por un lado, un sometimiento sobre la población que aun intentando despertar, siente temor.

Esta realidad considerada desde la formación educativa, permite reseñar la resistencia que se tiene ante la necesidad del cambio social, que debe iniciar por la educación, pues la formación liberadora se convierte en el símbolo de esperanza para avanzar en la construcción de una nueva sociedad en correspondencia con un estudiante formado a partir del pensamiento crítico que lo conduzca a nuevas acciones bajo el rol social que le corresponde a cada escolar.



La Pedagogía para la Educación liberadora encuentra su cimiento más robusto en la obra de Freire (2002) y Dussel (1992) como lente para leer lo relatado por los documentos y los informantes clave, los cuales coinciden en la necesidad de fundar la educación desde la realidad del estudiante en su territorio.

Los documentos señalan que la pedagogía debe iniciar reconociendo la realidad del educando como punto de partida. Esta idea es reforzada por los informantes, quienes afirman que toda acción pedagógica emancipadora debe anclarse en lo que ya existe en el territorio, incluyendo saberes, prácticas de organización comunitaria y en las realidades territoriales, culturales y subjetivas.

Los informantes destacan la necesidad de un enfoque horizontal que legitime los saberes previos de estudiantes y comunidades, superando la superioridad epistémica del docente. Esto está acorde con la visión freiriana de que “nadie educa a nadie” (Freire 2002, p. 90) y que los “hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire 2002, p. 90).

Documentos e informantes enfatizan la estimulación del pensamiento crítico y la acción colectiva para transformar la realidad. Para los informantes es necesario formar “estudiantes como sujetos críticos y libres” (C2) y para los documentos se hace muy importante que la escuela forme “sujetos políticos, éticos, críticos y propositivos” (Espinosa Ortega, A. y Restrepo Valencia, M. 2023, p. 58).

La investigación biográfico-narrativa sobre vida en la práctica. Los documentos y los informantes coinciden en que las narrativas, sean relatos de vida o manifestaciones culturales como RAP, cumplen un papel fundamental. Las narrativas permiten comprender la complejidad contextual, resignificar el dolor y transformar la experiencia en aprendizaje emancipador y son esenciales para reconstruir la memoria. Esta idea de re-escribir la historia es un componente clave tanto en Dussel (1992) como en los documentos analizados.

Vale aclarar que, si bien el componente teórico de Freire y Dussel proporcionan un lente y un cimiento para la investigación, esta aporta elementos únicos situados que aterrizan la teoría en la realidad el territorio y abre nuevos caminos de conversación y de acción. Los informantes van más allá de lo académico y ponen el foco en la construcción integral de la persona humana, reconociendo su complejidad ontológica. Esto incluye dimensiones afectivas, éticas y culturales, que no se limitan al rendimiento académico ni a cumplir con unos estándares educativos.

Un hallazgo emergente y propio de los informantes es el papel de la espiritualidad. C1, por ejemplo, sostiene que un “espíritu firme se enfrenta a lo que sea”. Esa espiritualidad que P1 y

P3 llaman ancestral y universal, se constituye en un “motor de procesos liberadores” y se reconoce en el informe de la Comisión de la Verdad como un elemento clave en la educación de comunidades como la Korebaju, replicadas por otras del Caquetá.

La crítica a la educación estandarizada es un punto recurrente en los informantes, quienes denuncian que la imposición de marcos evaluativos estrechos limita el desarrollo de las subjetividades críticas. Como alternativa, proponen una evaluación que no castigue la diferencia y que incorpore la metacognición, la conciencia de los propios aprendizajes en múltiples dimensiones (P2-3).

Los documentos, en particular la Comisión de la Verdad y los estudios de Serrano (2021), sitúan la pedagogía liberadora como un imperativo en contextos marcados por la violencia, al hablar de la necesidad de una pedagogía de la libertad y la dignidad que rechace las pedagogías del sufrimiento, del miedo y de la violencia. Herramientas como el RAP y el fortalecimiento de las estructuras familiares emergen como mecanismos concretos de emancipación y reconstrucción en estos territorios. La escuela se convierte en un espacio de emancipación, resistencia y dignificación.

De esta manera, la praxis pedagógica para la educación liberadora en la Colombia Profunda, a la luz del componente teórico de Freire y Dussel, se configura como un proceso de transformación situado. Se nutre de los principios teóricos del pensamiento crítico, la horizontalidad y el diálogo, pero lo enriquece con elementos propios del territorio: el reconocimiento de las espiritualidades ancestrales y universales, la resignificación del dolor a través de las narrativas, la necesidad de una evaluación contextual y la centralidad de escuela como un espacio de resistencia contra la violencia.

La educación en este contexto, es un acto de memoria y dignidad, que recupera las voces invisibilizadas y la dota de un proyecto de esperanza. No se trata de una teoría abstracta, sino de una práctica viva que se construye “desde abajo y desde dentro”(P3). Es así como la investigación biográfico-narrativa se erige como herramienta metodológica idónea para desentrañar estas experiencias, permitiendo que la historia sea contada por quienes la han vivido y que la liberación sea un proceso de autoconocimiento y empoderamiento colectivo.

## SECCIÓN V

# **CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCACIÓN LIBERADORA, DESDE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DEL DOCENTE EN TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA Y EL POST ACUERDO EN COLOMBIA.**

Partiendo de la vivencia en los territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia y aún con muchas complejidades por transitar y conflictos por resolver en el ámbito de la paz, se descubre que los contextos educativos reclaman del quehacer pedagógico estudios en los que, los actores educativos en general y los maestros en específico, analicen sus prácticas educativas y, a partir de sus propias experiencias, generen nuevos procesos que favorezcan la transformación de los sujetos y de los pueblos. De ahí que se asumió como tema de investigación la educación liberadora.

De esta manera, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, con un método narrativo biográfico, centrado en relatos biográficos de los informantes clave, cuyas fases se desarrollaron en: primero recolección de la información cualitativa, segundo análisis e interpretación de dicha información, y, tercero, teorización del objeto de estudio. Por lo anterior, se trató de una investigación inductiva.

El nivel de la investigación fue explicativo-interpretativo, lo cual significa que el estudio buscó explicar y comprender el fenómeno, superando la dicotomía tradicional y asumiendo una perspectiva dialéctica. Por lo anterior, el diseño de investigación fue narrativo, enfocado en entender la secuencia de eventos a través de las historias de vida contadas por los informantes clave.

Para acceder al tema la investigación se echó mano de las narrativas biográficas de algunos maestros con experiencias en diversas formas las violencias y que han habitado y laborado en la Colombia profunda. De ahí que se asumió como objeto de estudio la educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en la Colombia profunda. Valorando sus experiencias, se evidencia que dichos maestros se han convertido, en sus territorios, en refugio y

apoyo para gestionar la violencia y en orientadores de un camino de superación de las estructuras de opresión, muerte y odio a partir de la acción pedagógica, lo que se constituye a su vez, en un faro que ha iluminado e ilumina el camino de muchos estudiantes para la comprensión, el empoderamiento y la construcción de sus propias vidas, así como para favorecer la construcción de un país justo y en paz.

Para el proceso investigativo se procedió a través del método biográfico narrativo, específicamente el relato biográfico, (Pujadas, 2000, p. 139) entendido este como el registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con el entrevistado. De esta manera, se diseñaron como técnica, las entrevistas a profundidad, con su respectivo guion y registro audiovisual, así como con la revisión documental. Para lo anterior se diseñaron tres niveles de la investigación de campo, a saber: 1, recolección de la información; 2. Análisis e interpretación; y 3. Teorización.

Teniendo en cuenta que la educación liberadora es una propuesta de varios educadores de América Latina entre los cuales se encuentran Freire y Dussel, surgida a partir de la conciencia de que existen múltiples estructuras que oprimen la humanidad y que no le permiten ser libre, situación que viven muchos de los maestros y sus respectivos estudiantes objeto de investigación, se asumió a estos autores como pilares fundamentales para el elemento pedagógico.

Freire parte de la consciencia que se requiere adquirir para ver los niveles de opresión a la que son sometidos los sujetos, así como de su dignidad y de sus derechos. Aquí se identifican tres elementos clave: primero conciencia crítica, deseo de saber de sí mismo, segundo, reconocer su deshumanización y la viabilidad de humanizarse; y tercero, la necesidad imperante de la emancipación, empoderamiento y libertad. Con lo anterior, el sujeto es quien hace su propio proceso de libertad y el maestro favorece las herramientas y el acompañamiento.

Por su parte, Enrique Dussel (1992) para quien la colonización es el acto fundante de la opresión y la servidumbre (socio-cultural) tendiente alienar y a dominar, propone un proceso a través de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política y económica, que favorezca la liberación de los sujetos y de los pueblos. Es decir, pasar del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva

burocracia política, etc., que favorece la colonización la estructuración y la domesticación, a nuevas filosofías, espiritualidades, estructuras, vivencias, etc., que favorezcan la libertad.

En cuanto a las narrativas biográficas se asumieron los aportes teóricos de Landín y Sánchez (2019) y Bolívar y Porta (2010), para seguir el método biográfico narrativo en ciencias sociales, en la educación con el enfoque cualitativo teniendo en cuenta el giro narrativo como potente herramienta. Así mismo, se tomaron los aportes de Ricoeur (2000,2,4,6) que fueron clave para el estudio de la narración y todo lo que implica para el desarrollo humano, para la identidad, la creación de cultura, de civilización, de vida en profundidad y de sentido.

En cuanto a los territorios de la Colombia Profunda se tomaron los informes de la Comisión de la verdad (2022) “hallazgos y recomendaciones de la comisión de la Verdad de Colombia”, JEP y Educapaz (2023), así como Guzmán (2019), los cuales ofrecen un panorama tanto global como profundo sobre la realidad de dichos territorios. En relación con lo anterior, conviene indicar que el problema de esta investigación surgió de la necesidad observada de aprovechar la riqueza del conocimiento experiencial del quienes son poseedores, los maestros y maestras.

Que han vivido cara a cara, el conflicto armado y han sabido sortear las dificultades, encontrando en ellas mismas las mejores oportunidades, no sólo para sobrevivir, sino para generar procesos educativos que le dan sentido a sus vidas, y que podría ser una gran herramienta para replicar en otros contextos similares, quedando abierta la posibilidad de ser aprovechada por cualquier persona que quiera hacer educación liberadora en sus propios contextos. Es así que, con base en la disertación anterior, se determinó que el objeto o fenómeno de estudio de esta investigación girará en torno a la educación liberadora desde las narrativas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

Asumiendo lo anterior, se planteó responder a las preguntas planteadas en la investigación, propuestas en la sección I. Para dar respuesta a dichas preguntas se planteó como objetivo general generar constructos teóricos sobre la educación liberadora a partir de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia, con sus respectivos objetivos específicos:

Develar las vivencias en torno a la educación liberadora por parte de los docentes en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia a partir de sus narrativas biográficas. Interpretar, desde las narrativas biográficas del docente los factores integrales de una educación liberadora. Teorizar los elementos de una educación liberadora derivados de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en Colombia.

De allí surgieron las categorías de la investigación, la cuales, a su vez, tuvieron sus propias subcategorías: 1-Educación liberadora. 2-Narrativas biográficas. 3-Territorios marcados por la violencia y el postconflicto en Colombia. 4-Vivencias en torno a la educación liberadora. 5-Percepciones de los docentes sobre violencia y postconflicto en Colombia. 6-Factores integrales de la educación liberadora. Y 7-Elementos de la educación liberadora.

Para la investigación se empleó el método biográfico narrativo, específicamente el relato biográfico, con una metodología de tipo cualitativo enmarcada en el paradigma interpretativo con el cual se buscó comprender los significados que los maestros le dan a su práctica pedagógica a través de sus experiencias vitales.

Teniendo en cuenta de que se trató de un proceso cualitativo se diseñaron tres partes para su desarrollo: el primero, fue la recolección de la información, en la cual se recopilaban los datos a través de entrevistas a profundidad y la revisión de fuentes documentales. Para la selección de los informantes clave se tuvo en cuenta a dos departamentos de la Colombia Profunda, los cuales fueron Putumayo y Casanare, con criterios específicos para asegurar la idoneidad con el proyecto investigativo. Dichos maestros experimentaron directamente tanto las realidades complejas de los territorios tales como las violencias, los procesos de paz y post acuerdo, dando a su trabajo un enfoque liberador.

Como segundo paso se hizo el análisis y la interpretación de los datos recopilados, mediante procesos de codificación, categorización y contrastación. Lo anterior posibilita el proceso a seguir, el cual es la elaboración de constructos teóricos que explican el objeto de estudio con un criterio lógico y científico válido a partir de los hallazgos.

Los hallazgos giraron en torno a la educación liberadora como una realidad en los contextos de la Colombia profunda cuando el maestro se ubica en el contexto y busca la transformación de las diversas realidades. Los maestros de la Colombia Profunda se convierten en agente de cambio, transformación, resistencia y esperanza. La necesidad de adaptar los contenidos teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, sus contextos, sus historias y sus potencialidades.

La necesidad de crear un método pedagógico que favorezca la educación liberadora. Dentro de esto se revela el poder de las narrativas no solo como un método de recolección de datos, sino como una herramienta de transformación, emancipación, empoderamiento y sanación de los participantes, lo cual abre un campo para su empleo en la educación liberadora. La escuela puede ser un espacio de violencia y de reproducción de las desigualdades, pero con un enfoque liberador, se puede convertir en un espacio de resistencia, esperanza y libertad. Si lo anterior se da, se posibilita el fin de la educación con enfoque liberador.

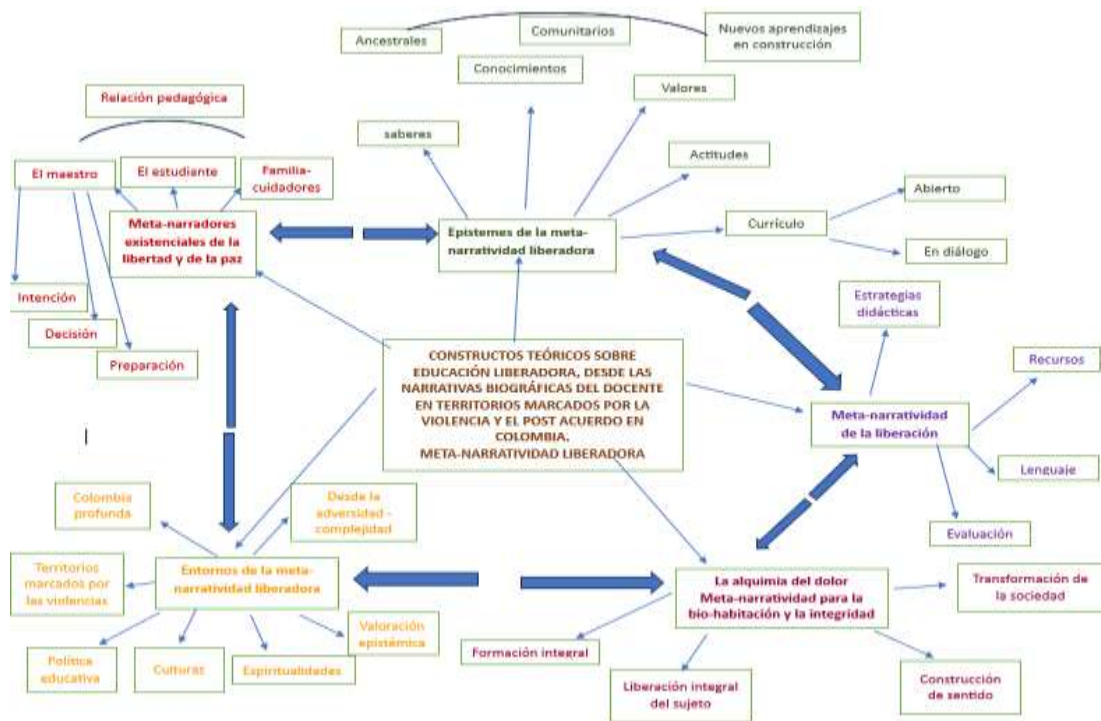
En definitiva, esta investigación inductiva con enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método biográfico narrativo, culmina con la generación de constructos teóricos sobre la educación liberadora sustentados en las vivencias y narrativas de los maestros de la Colombia Profunda, marcados por la violencia y el post acuerdo. Los hallazgos confirman que, al ubicar su práctica en el contexto y las necesidades de los estudiantes, los docentes se transforman en agentes de cambio, resistencia, resiliencia y esperanza, convirtiendo la escuela en un espacio de emancipación, empoderamiento y libertad.

Este estudio no solo valida el poder de la narrativa como herramienta de transformación y sanación, sino que también ofrece un faro y una herramienta replicable para promover un camino de superación de la opresión y la construcción de un país más justo y en paz, contando con la acción pedagógica. La investigación se centró en un proceso riguroso de estudio, análisis y comprensión del problema investigativo, empleando entrevistas a profundidad con informantes clave y revisión documental, enriquecido con la experiencia del investigador. Los constructos teóricos entendidos como conceptos sistemáticos, novedosos y originales elaborados a partir de la realidad, emergieron directamente de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo.

Es la voz y la experiencia concreta de los maestros, sumada a la revisión teórica, lo que permitió derivar un marco teórico comprensivo sobre la educación liberadora. En el proceso fue esencial la conversación con los maestros con entrevistas a profundidad y la revisión rigurosa de los documentos. De este proceso de escucha profunda y análisis contextualizado, surgieron los cinco constructos teóricos interconectados con la educación liberadora. Las narrativas no solo revelaron el qué (contenido y contexto), sino que también el quién (los sujetos), el cómo (método) y el para qué (finalidad) de la praxis educativa en contextos de compleja adversidad.

Las historias de los maestros, los cuales clamaban por una educación ubicada y crítica, que escuchara la voz de los estudiantes y valorara los saberes ancestrales, se condensaron en constructos que se presentan a continuación: Los sujetos de la educación liberadora, son los protagonistas del fenómeno. El contenido educativo es un currículo dinámico que contemple saberes ancestrales y responda a la necesidad de los protagonistas. El método pedagógico, la meta-narratividad, es una estrategia didáctica para la sanación y el empoderamiento.

La finalidad educativa es la liberación integral del ser humano con construcción de sentido y que lleve a la transformación social. Finalmente, el contexto educativo con un aula extendida que requiere valoración epistémica de los territorios.



***Constructo uno: Meta-narradores existenciales de la libertad y de la paz.  
Sujetos de la educación liberadora, unidos por un acto de co-creación de esperanza y vida  
digna para los territorios de la Colombia profunda.***

Meta-narradores existenciales de la libertad y de la paz, es la denominación dada a los sujetos clave de la educación liberadora. Dichos sujetos, maestros, estudiantes y padres de familia (cuidadores, comunidad), deben tener una relación pedagógica de encuentro y de diálogo, en la cual se reconoce y se valora la historicidad de cada uno y su arraigo contextual, así como sus epistemes, favoreciendo que las narrativas se conviertan en herramienta de sanación y empoderamiento que resignifique las experiencias de dolor y transforme el contexto de violencia en un espacio de vida digna y de paz.

Lo anterior evita que se desconozcan los derechos, las voces y las necesidades de cada uno de los sujetos y se posibilite la consecución de los fines de la educación liberadora. El protagonismo del maestro consiste en que es líder innato del proceso, el cual debe cumplir con tres elementos esenciales: intención (voluntad), decisión y preparación, relacionado con los demás componentes básicos que se proponen en este estudio: Meta-narradores existenciales de la libertad y de la paz, Epistemes de la meta-narratividad liberadora, Meta-narratividad de la liberación, La alquimia del dolor empleando la meta-narratividad para la bio-habitación y la integridad y Entornos de la meta-narratividad liberadora.

Para lo anterior, es esencial que el maestro tenga la intención (voluntad) de hacer una educación liberadora, que se inserte en el territorio no solo como espacio físico, sino como entramado humano, histórico y simbólico. Que se interese por las narrativas de sus estudiantes en su contexto, quiera trascender los currículos formales y se conecte con las necesidades reales de sus estudiantes y de sus comunidades.

La decisión es el paso ético que asume el maestro, al comprometerse con una labor que trasciende el activismo y busca dignificar la vida. Se trata de una elección consciente de superar la indiferencia ante las violencias y el compromiso de asumir la educación como un acto político que defienda la vida, la cultura y la identidad de los pueblos. La preparación no se limita a los años de vida universitaria, al título que lo acredita como preparado para ejercer el rol de docente o al dominio disciplinar, o a los post grados que pueda lograr, sino que se centra en la adquisición de la capacidad, de las competencias para hacer educación liberadora, teniendo en

cuenta la meta-narratividad como herramienta que puede emplear para tejer estos relatos individuales y colectivos, conectando experiencias personales de dolor y esperanza con la memoria histórica del territorio.

Así mismo, en su capacidad mental, emocional y procedimental para aprender constantemente del contexto y su riqueza epistémica, dejando que el estudiante sea y aparezca en su esencia y se convierta en protagonista de su propio proceso educativo. Lo anterior se afirma teniendo cuenta los hallazgos de la investigación, los cuales evidencian que en muchos contextos de la educación la voz del niño o del joven está vedada, silenciada y se favorece sólo la voz del docente, lo cual hace que la educación sea una herramienta a favor de los sistemas de poder opresivo.

Así mismo, los maestros evidencian que cuando se escucha la voz de los estudiantes presentes en sus narrativas, en sus historias de vida, se pueden comprender valorar como humanos y aprovechar toda su potencialidad. Los documentos y los informantes clave valoran y destacan la posibilidad que tienen los maestros de ser líderes de procesos educativos en los cuales incentiven en sus estudiantes y en toda la comunidad el deseo de aprender y de realizar sus propias vidas en dignidad y libertad. De esta manera, la actividad de los maestros se convierte en un acto de resistencia frente al ocultamiento sistemático y la invisibilización de sus territorios.

Los informantes coinciden en que los aprendizajes más significativos se generan cuando los estudiantes asumen un rol protagónico en proyectos que nacen de sus propios intereses y necesidades. Así mismo, destacan cómo a través de las narrativas biográficas los estudiantes generan procesos de catarsis, autocomprensión y sanación. De igual manera, subrayan la importancia de dejar ser al estudiante, permitiendo que florezcan en su esencia e identidad. Los documentos y los informantes clave destacan de igual manera la forma como se requiere involucrar a los padres – madres de familia o cuidadores, así como a la comunidad, como un elemento esencial de la pedagogía liberadora.

De esta manera, la escuela, liderada por el maestro, se convierte en un espacio vital de participación y en un refugio que promueve la unión y la cohesión comunitaria. Así mismo, los hallazgos muestran que, al fortalecer los saberes propios y la identidad cultural de las

comunidades, la educación se convierte en una herramienta para la construcción de la paz en los territorios. Destacan cómo muchos procesos de paz han fallado al desconocer la participación de la comunidad, lo cual subraya la necesidad de una educación “desde abajo y desde dentro”.

En otras palabras, una educación liberadora en la Colombia profunda es una praxis vivida y situada, que se nutre del diálogo, la memoria y la resignificación del dolor para transformar la realidad. Los meta-narradores existenciales de la libertad y de la paz, emplean la meta-narratividad como una herramienta que conecta sus historias personales con la memoria colectiva, favoreciendo que como sujetos de la educación tejan una red de esperanza y dignidad que haga eco a su voz, muchas veces ninguneada y silenciada.

***Constructo dos: Epistemes de la meta-narratividad liberadora***  
***Contenido educativo desde la educación liberadora orientado por un currículo de la vida y vivo de la meta-narración***

El contenido de la propuesta de educación liberadora debe trascender el modelo hegemónico y bancario de la educación. De ahí la denominación epistemes de la meta-narratividad liberadora, en cuanto que parte de los conocimientos del contexto, pero que se abre al mundo en continua evolución y expansión. Para esto se requiere que la elaboración del currículo sea abierta y contextual, centrándose en el reconocimiento y dignificación del otro. Dicha práctica debe promover los saberes ancestrales y comunitarios, pilares para la resistencia, la resiliencia y la construcción de la paz con justicia social.

A sí mismo, se requiere promover el pensamiento crítico y la provocación a generar conocimientos capaces de transformar la vida de las personas y de los pueblos. Un currículo abierto convierte el contenido educativo en un tejido vivo que se construye, deconstruye y se reconstruye constantemente entre educadores, estudiantes y comunidad. Para esto es importante la escucha activa, para lo cual las narrativas adquieren un profundo protagonismo pues permiten identificar los saberes propios, los sentires y las epistemes de los sujetos y de los pueblos.

Del mismo modo, con las narrativas se pueden identificar los problemas, las necesidades de los sujetos, así como algunas herramientas para la emancipación. Esto favorece que la educación pase de ser simple transmisora de conocimientos y se convierta en generadora de

estos, así como en un espacio donde se posibilite la sanación y el empoderamiento. De esta forma, la escuela, en vez de ser una institución a favor de los centros de poder se convierte en un refugio en el cual los estudiantes y la comunidad puede confiar, así como en un faro de esperanza donde se resignifique el dolor y se fortalezca la identidad cultural, para lo cual es muy importante la memoria histórica.

El docente deja de ser tan sólo un funcionario y se convierte en un agente de cambio, en un catalizador de procesos que acompaña a los sujetos a ser protagonistas de su propia historia y de la transformación de su realidad. En este sentido, la propuesta pedagógica está centrada en el -dejar ser- al estudiante, permitiendo que se manifieste con su esencia y su ser y que se logre la comunidad de comunicación, donde la otredad sea tenida en cuenta con una relación de alteridad.

Lo anterior se infiere de los hallazgos de la investigación, los cuales muestran que la educación liberadora se hace posible cuando esta se realiza partiendo desde la realidad del territorio. Los maestros hacen una crítica fuerte a los modelos educativos hegemónicos, percibidos como mecanismos de reproducción de privilegios y desconexión con las necesidades reales de las comunidades. De ahí que los maestros clamen por una educación ubicada e integral que promueva el pensamiento crítico, la autonomía y la emancipación.

Así mismo, los documentos y los informantes clave enfatizan en el papel de la memoria histórica como una herramienta para la construcción de ciudadanía crítica, para resignificar el dolor y fortalecer el tejido social. De igual manera, enfatizan en el diálogo de saberes y la superación de la exclusión para fomentar el reconocimiento del otro y el trabajo por el bien común.

Según los informantes, cuando el docente actúa de esta manera, deja de tener un rol pasivo y se convierte en un agente de transformación y resistencia. La escuela se convierte en un espacio vital de participación y en un refugio, y los maestros lideran procesos educativos que trascienden el currículo formal. En este proceso es importante que los maestros escuchen y atiendan las narrativas de los estudiantes y valoren los saberes ancestrales de los nativos para construir pedagogía contextualizada. Para los informantes la liberación es, por una parte, un proceso colectivo de reconstrucción de paz, pero también un acto personal de resistencia ante el ocultamiento sistemático y la desconexión institucional.

En conclusión, las epistemes de la meta-narratividad liberadora se hacen posible con un currículo de la vida y vivo de la meta-narración. Los hallazgos demuestran que una propuesta educativa con enfoque liberador se hace posible con contenidos y currículos dinámicos, en constante diálogo y nutridos de la realidad y de las narrativas de quienes habitan el territorio. Una educación que tiene en cuenta el dolor de los excluidos y construye un camino hacia la esperanza, la dignidad y la paz.

***Constructo tres: Meta-narratividad de la liberación.  
El método de la narrativa biográfica como praxiología para la transformación, el  
empoderamiento y la construcción de identidad libre en la educación***

Se entiende la meta-narratividad de la liberación como el proceso de ir más allá del relato, aprovechando este medio para avanzar hacia un propósito liberador; de esta manera, la meta-narratividad se erige como una herramienta central para la propuesta pedagógica. En unión con los demás elementos, se trasciende la mera acumulación de conocimiento para centrarse en la comprensión de la historia propia y colectiva, convirtiendo al hecho educativo en un proceso de sanación, empoderamiento y transformación.

Teniendo en cuenta que la narrativa es una herramienta valiosa para la construcción de identidad, la meta-narratividad de la liberación se orienta a la construcción de una identidad libre. Es una herramienta pedagógica y didáctica para que el maestro escuche a sus estudiantes con empatía y calidez, se convierta en refugio seguro de su subjetividad, en un espacio vital de participación y oriente procesos hacia la resignificación del dolor y la transformación de sus vidas.

De esta forma, la meta-narratividad se convierte en una praxis viva de una pedagogía que convierte a los sujetos de la educación (maestros, estudiantes, comunidad) en protagonistas de su propio proceso educativo, ejercitando el pensamiento crítico y construyendo nuevas realidades deseables para sí mismos y para el colectivo. Lo anterior, se deduce teniendo en cuenta que la investigación evidencia la importancia de la narración como herramienta didáctica para el conocimiento de los estudiantes, para la sanación y el empoderamiento. lo que implica que, las narrativas biográficas se conviertan en un puente entre la experiencia individual y la realidad social, permitiendo a los sujetos comprender y transformar su propio mundo.

Los informantes clave destacan que los aprendizajes más significativos surgen cuando los estudiantes asumen un rol protagónico en proyectos nacidos de sus propios intereses y necesidades existenciales. Los hallazgos muestran que los maestros, más allá de los recursos formales pueden echar mano de los recursos ofrecidos por la sabiduría ancestral de los pueblos, sus tradiciones culturales y espirituales para los procesos educativos, reconociendo, el valor de la tradición oral, así como de las memorias intergeneracionales para consolidar la identidad personal y colectiva dentro del proceso educativo. En este mismo proceso son importantes las pedagogías del encuentro y el diálogo de saberes como propuesta clave para superar la exclusión y fomentar la convivencia.

El uso cuidadoso del lenguaje adquiere una gran importancia dentro del proceso de aprendizaje con enfoque liberador ya que se pueden construir vínculos de respeto, situación que no se da cuando se emplean lenguajes excluyentes y dominadores. De ahí que el maestro deba ser un ser humano altamente sensible y con una escucha activa y respetuosa que permita al estudiante aparecer con su esencia, con su ser y su identidad.

En este mismo sentido, la investigación sugiere que, para una educación liberadora, se requiere una -evaluación liberadora-, contextual y centrada en la transformación del estudiante. Empleando las narrativas con enfoque liberador, la evaluación se convierte en un proceso de autocomprensión y de sanación donde el estudiante y el docente puedan reconocer las injusticias en su propia vida o en la vida de otros, para transformarlas.

De esta manera, la meta-narratividad se ofrece como el método praxiológico para la transformación, el empoderamiento y la construcción de identidad libre en la educación. Aquí no se busca tanto medir la memorización, como ocurre en la educación bancaria, sino la capacidad del estudiante para pensar por sí mismo, como un acto de libertad, lo cual lo capacita para tomar decisiones desde su contexto y transformar la realidad.

***Constructo cuatro: La alquimia del dolor, meta-narratividad para la bio-habitación y la integridad.***

***Finalidad educativa para la liberación integral del sujeto, la construcción de sentido y la transformación de la realidad***

Si bien el término alquimia ha sido empleado más por las espiritualidades universales, la literatura e incluso el esoterismo, aquí se emplea como metáfora potente para hablar de las transformaciones que se hacen posible cuando el ser humano hace surgir dentro de sí todas sus capacidades, en medio de la adversidad que muchas veces se percibe como imposible de cambiar. Históricamente, la alquimia se entiende como el proceso para transformar metales pesados como el plomo, en metales más valiosos y nobles como el oro o la búsqueda de la piedra filosofal.

Pero en sentido metafórico, para esta investigación, se emplea para simbolizar el proceso de convertir una experiencia dolorosa y destructiva, como las realidades de violencias que han vivido los sujetos, en algo valioso, constructivo y liberador, como el conocimiento, el empoderamiento y la sanación, donde se evidencia la resignificación del dolor y su transformación a través de la narrativa.

De esta manera, la educación con un enfoque liberador se conduce a la integralidad de la persona, la liberación del sujeto, la construcción de sentido y la transformación de la realidad. Entiéndase educación integral como aquella educación que tiene en cuenta todas las dimensiones del ser humano, descubriendo y potenciando aquellas que lo pueden impulsar en su desarrollo y dando tiempo para aquellas que le cuesta más, ayudándole a encontrarle sentido a todo su proceso.

Cuando se habla de liberación del sujeto se hace referencia al proceso mediante el cual, la persona genera un proceso para liberarse de todas aquellas realidades que lo detienen como lo son sus propias opresiones internas y externas, el dolor, sus miedos, temores y demás emociones. Identificando y generando herramientas para su libertad, el sujeto va descubriendo todo su valor y abriendo caminos para encontrar y construir su propio sentido vital, siendo protagonista de su propia existencia. Unido a lo anterior, el estudiante se descubrirá como ser social en su propio contexto y se convertirá en un transformador social hacia una sociedad incluyente y en paz.

Siguiendo el anterior proceso intencional, por una parte, la educación no se limita a criticar y a quejarse las estructuras opresoras, sino que empieza desde dentro de los sujetos de la educación, cuando hacen conciencia de la opresión internalizada, viven un proceso de sanación interna, lo cual se refleja en su praxis cotidiana. Para todo lo anterior, se requiere un maestro

altamente sensible, decidido y preparado para hacerlo posible con perseverancia y amor, convertido en un lugar seguro para el estudiante.

Al generar procesos para favorecer la liberación del sujeto y dejando que el estudiante aparezca en su esencia, con su ser, con su identidad, él encontrará su propia valía y se sentirá animado para empoderarse y construir una vida con sentido, dando lo mejor para su propio entorno vital. Resignificará su dolor y llevará un proceso de agenciamiento consciente, tomando las riendas de su propia vida y contribuyendo activamente en la reconstrucción del tejido social.

Lo anterior se afirma, teniendo en cuenta los resultados de la investigación los cuales señalan que la educación liberadora debe ser integral en tanto que reconoce al estudiante en su totalidad como sujeto de derechos, con singularidad, con historia y arraigo contextual. Esto favorece la formación de la persona en todas sus dimensiones: psicológica, espiritual, trascendental, social, etc. Los informantes destacan que los docentes deben tener en cuenta la sabiduría ancestral, las culturas con sus espiritualidades para educar no solo en un saber profesional.

Desde su experiencia, los informantes clave revelan que la liberación es también un proceso íntimo de superación de la opresión internalizada. Testifican que la narrativa biográfica se convierte en una herramienta de catarsis que permite la autocomprensión y la sanación. Destacan que un aprendizaje clave se da cuando el maestro deja ser al estudiante para que se sienta y sea libre y protagonista de su propio proceso educativo. Así mismo, la investigación revela la necesidad de superar los obstáculos arraigados en las propias creencias tanto de los maestros como de los estudiantes.

La investigación muestra que la educación puede convertirse en un acto salvador y liberador y que una herramienta valiosa puede ser el empleo de las narrativas para que los estudiantes elaboren y construyan sus propios proyectos de vida desde su valía personal, su dignidad y su libertad. Es así como los maestros se erigen en agentes de transformación y la escuela se convierte en un espacio de agenciamiento donde el sujeto analiza críticamente la realidad para transformarla. De esta manera, se fomenta la autonomía, la vida digna, la cultura y la identidad de las comunidades.

***Constructo quinto: Entornos de la meta-narratividad liberadora***  
***Contexto educativo y valoración epistémica de las personas y de los pueblos***

Una educación con enfoque liberador tiene en cuenta el contexto no tanto como un problema, por difícil que este sea, sino como un entorno donde son posibles la vida y la libertad. En este caso, la meta-narratividad favorece la praxis de una educación contextual, que valora la episteme de las personas y de los pueblos.

Esto implica que se atienda, se escuche, se entienda y se valoren a los sujetos de la educación, con una política educativa atenta a las complejidades del territorio, incluyendo sus realidades de violencia y las diversas problemáticas, así como la riqueza cultural, las espiritualidades, la sabiduría ancestral y la diversidad. Reconociendo y legitimando estos saberes se podrá construir un proyecto educativo que sea pertinente y transformador, superando la visión hegemónica que históricamente ha ignorado estos contextos, los ha silenciado y los ha tratado de la peor manera.

El contexto no es un simple escenario sino una especie de aula extendida donde se construye el conocimiento. Esto porque en la Colombia profunda las experiencias de violencia, la exclusión y el dolor no son solo obstáculos a superar sino fuentes de aprendizaje que posibilitan la resistencia, la resiliencia y la creación de alternativas de vida que generen nuevos mundos posibles para las personas y los pueblos. De ahí que la política educativa debe valorar e integrar estos elementos para que convierta la escuela en un espacio de sanación y empoderamiento.

De esta forma, la educación se convierte en un acto político y cultural de resistencia, de reconocimiento de la legitimidad de la sabiduría ancestral y de las espiritualidades diversas, rompiendo el monopolio del conocimiento occidental y favoreciendo que las comunidades sean protagonistas de su propio desarrollo. El maestro no es un reproductor de contenidos dados desde los centros de poder sino un mediador cultural, altamente sensible que valora y legitima al estudiante y a sus comunidades, empleando de la mejor manera el poder que le da su rol y su identidad.

Las evidencias de la investigación sugieren que los maestros no solo educan con su conocimiento disciplinar, lo cual es importante, pero lo es mucho más su actitud abierta para

aprender de los contextos, para valorar los saberes propios tales como la sabiduría ancestral de los pueblos, sus tradiciones y sus espiritualidades. Este hallazgo subraya que el contexto no es un problema, sino un valioso y esencial recurso pedagógico. Los informantes destacan que la adversidad y la complejidad del contexto son asumidas por el maestro con enfoque liberador para luchar por la vida y la dignidad de los pueblos.

Los documentos consultados y los informantes clave destacan la pedagogía del encuentro y el diálogo de saberes como propuesta para superar la exclusión y fomentar la convivencia. Esto valida la necesidad de que la política educativa reconozca y valore los saberes locales en vez de imponer conocimientos que se perciben como una forma de violencia.

De esta manera, para los informantes clave, la escuela es un lugar donde se generan aprendizajes en la medida que sea un lugar seguro, un refugio y un espacio vital de participación. Así mismo, destacan la importancia de conocer muy bien el contexto para que la educación sea coherente, relevante y pertinente. La desconexión entre la política educativa y la realidad de las comunidades, se identifica como un problema central que esta propuesta educativa busca resolver.

### **La meta-narratividad de la liberación en la educación Propuesta teórica pedagogía de educación liberadora desde las narrativas biográficas del docente en territorios de la Colombia Profunda**

La educación liberadora se erige como un imperativo ético y político en los territorios de la Colombia Profunda, demandando una praxis que trasciende el currículo formal para atender al ser humano en su integridad, como un ser libre, inserto en un contexto vital. Esta propuesta teórica articula una pedagogía que se inicia y se sostiene desde el ser del maestro, requiriendo un triple cimiento existencial: la intención de abrirse a nuevos currículos, la decisión ética de defender y promover la vida y la preparación para emplear las narrativas con enfoque liberador.

El primer movimiento de este compromiso es descentrar la educación del modelo bancario para centrarla en la realidad del estudiante, es decir, en el contexto educativo. Esto convierte al docente en un investigador del territorio que valida las epistemes ancestrales y ve en las diversas adversidades, las violencias, las exclusiones, etc., generadores de dolor, no solo obstáculos, sino fuentes vitales de aprendizaje, resistencia y resiliencia.

En la deconstrucción del modelo bancario y la construcción de un currículo vivo y dinámico, es clave el diálogo de saberes, donde la Meta-narratividad de la liberación se posiciona como el eje de movimiento y el método central de la propuesta. La función práctica del maestro no es meramente asignar relatos, sino velar para que el estudiante elabore sus propias narrativas con una perspectiva liberadora, empleándolas como un instrumento de autoconocimiento, sanación, empoderamiento y transformación.

Para lo anterior, el docente debe contar con una profunda sensibilidad, escucha activa y respetuosa, empleando dichas narrativas biográficas como puente que conecta el dolor individual, la opresión internalizada y los miedos, con las grandes posibilidades de vida y la realidad social. De esta forma, los procesos educativos se validan no por la sola memorización, sino por la evaluación liberadora, que mide la capacidad de estudiante para mirarse a sí mismo, generar sanación y tomar decisiones contextualizadas, que posibiliten realizar procesos de liberación.

En este orden, se entiende por educación liberadora como aquella que asume al ser humano en su integridad, como un ser llamado a la libertad, inserto dentro de un contexto vital que le permite desarrollarse e integrarse con el todo tejiendo diversas relaciones. Aquella que le ayuda a identificar las realidades que lo esclavizan, así como aquellas que le favorecen para su desarrollo integral unido al todo personal, social y universal. Con lo anterior, la educación liberadora le ofrece unas herramientas que directa o indirectamente favorecen la emancipación del estudiante, enfocadas en acompañar procesos de libertad, salud y felicidad unidos a su propio entorno vital.

Dicha propuesta educativa no es una praxis que se impone por decreto sino una praxis existencial y política que se inicia y se sostiene desde el ser del maestro. Como se ha dicho en los constructos, este compromiso requiere tres cimientos del maestro: intención, la cual implica su deseo y voluntad de trascender el currículo formal y abrirse a nuevos currículos surgidos del contexto; la decisión, el cual es el paso ético de superar la indiferencia y defender la vida, y la preparación, que se entiende como la capacidad para trabajar en educación liberadora y, teniendo en cuenta esta propuesta investigativa, su capacidad para emplear las narrativas con enfoque

educativo liberador. Sin esta base existencial, la propuesta teórica no se puede arraigar en el día a día del quehacer educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se articula la siguiente propuesta concreta que integra los cinco constructos teóricos derivados de la investigación, traduciéndolos en funciones operativas para el maestro. En dicha práctica se busca que el maestro integre los cinco constructos de manera que entre ellos se nutran, teniendo como eje de movimiento la meta-narratividad de la liberación como herramienta.

En este orden de ideas, la primera praxis del maestro comprometido con la educación liberadora es descentrar la educación del aula formal y centrarla en la realidad del estudiante, lo que se ha llamado, *entornos de la meta-narratividad liberadora*, es decir el contexto educativo como escenario para la libertad. Eso significa que el maestro debe convertirse en un mediador cultural, en un investigador constante del territorio, cuya primera tarea es aprender de las epistemes del territorio con una valoración de dichas epistemes. Esto implica reconocer las complejidades y adversidades, tales como la violencia, el dolor y la exclusión, viéndolas no sólo como obstáculos sino como fuentes vitales de aprendizaje, de resistencia y de resiliencia.

Así las cosas, el docente (investigador), debe documentar y validar los saberes ancestrales y las espiritualidades de la comunidad. Esta acción rompe el monopolio del conocimiento occidental y convierte la escuela en un espacio de agenciamiento y sanación. Es así como el contexto se convierte en un currículo inicial y dinámico que siempre le está aportando algo nuevo. Una vez que el maestro se ha insertado en el contexto, ha aprendido de él haciendo todo su proceso interno y ha validado sus saberes, su siguiente función concreta es deconstruir el modelo bancario y construir un modelo orgánico y pertinente.

Aquí el maestro crea un currículo dinámico y abierto. Esto exige una escucha activa y una fuerte crítica a los modelos hegemónicos, vistos como mecanismos de reproducción de privilegios. Es lo que se ha denominado *epistemes de la meta-narratividad liberadora*, el cual exige un contenido educativo orientado por un currículo de la vida y vivo de la meta-narración. De manera concreta el contenido educativo se convierte en un tejido vivo que se nutre del diálogo de saberes. Aquí el maestro promueve proyectos surgidos de los intereses y las necesidades existenciales de los estudiantes. Los conocimientos generados por el estudiante a

partir de su propia realidad, en lugar de ser sólo transmitidos, se convierten en un verdadero contenido de la enseñanza.

Esto incluye la memoria histórica como herramienta para la construcción de ciudadanía crítica. Dicho currículo dinámico, exige una herramienta igualmente dinámica como lo es la *meta-narratividad de la liberación*, erigida como método central de esta propuesta teórica pedagógica de educación liberadora surgida de las narrativas biográficas del docente en territorios de la Colombia Profunda. Para esta propuesta, la función práctica para el maestro es el empleo de la narrativa como instrumento de autoconocimiento, sanación, empoderamiento y transformación. No se trata de poner a los estudiantes a hacer relatos, siendo estos una carga académica más, o a dejar tareas que pueden acudir a la inteligencia artificial para ser entregadas al maestro.

Se trata de velar para que el estudiante elabore sus propias narrativas con una perspectiva liberadora. De ahí el componente de la meta-narratividad de la liberación. La acción del maestro es velar para que las narrativas sean efectivamente surgidas del estudiante, valorarlas con profunda sensibilidad, escucha activa y respetuosa. En el aula, emplea las narrativas biográficas como puente entre la experiencia individual, como el dolor, la opresión internalizada, sus propios miedos y sus grandes posibilidades de vida, así como la realidad social y la manera de desarrollarse como ser en plenitud en su propio contexto vital.

Para una educación liberadora, se requiere una evaluación liberadora. De ahí que, sin demeritar el valor de la memorización, el maestro tiene en cuenta y evalúa la capacidad del estudiante de mirarse a sí mismo, su propio proceso de autocomprensión y su autovalor, así como su capacidad de pensar por sí mismo generando la sanación y la transformación de su propia vida y tomando decisiones contextualizadas.

Dicho método liberador se hace posible con una redefinición de la relación pedagógica. Esto implica que, aunque el maestro es el líder innato de la educación, este ejerce su liderazgo, favoreciendo los protagonismos en sus estudiantes y en la comunidad (o sea en los demás sujetos de la educación). Aquí la función práctica del maestro es la co-creación de esperanza con todos los sujetos de la educación liberadora: maestros, estudiantes y padres-madres, cuidadores y

comunidad. Es por esto que el maestro debe ser un refugio seguro de la subjetividad del estudiante, tenida como algo sagrado.

La acción concreta del maestro en este caso es dejar ser al estudiante, permitiendo que este manifieste su esencia y floreciendo en su identidad, rescatándolo como ser humano protagonista de su propio proceso educativo, posibilitando de esta manera la catarsis, la autocomprensión y la sanación. De igual manera, con los demás sujetos de la educación, el maestro crea los mecanismos de participación, promueve la unión y la cohesión comunitaria. De ahí que sea necesario involucrar a padres, madres, cuidadores y a toda la comunidad para que la educación se realice desde abajo y desde dentro.

Finalmente, se ofrece una función que integra todas las anteriores, convergiendo en un único propósito que le da sentido a la praxis: la liberación integral, como finalidad de la educación. Es lo que se ha denominado *la alquimia del dolor, meta-narratividad para la biohabitación y la integridad*, entendiendo la alquimia como una potente metáfora que implica la resignificación, del dolor, la resiliencia y la transformación integral de realidades difíciles. Aquí la función práctica del maestro es centrarse en la liberación integral del sujeto, teniendo en cuenta todas sus dimensiones. Esto implica guiar al estudiante a superar las diversas opresiones internas y externas, la gestión de las emociones, como los miedos, el dolor, las creencias limitantes.

La acción concreta aquí para el maestro es ofrecerle al estudiante las herramientas propias y acompañarlo en la elaboración de proyectos de vida que le ayuden a descubrir su valía y dignidad. En todo este proceso, el estudiante encuentra y construye su sentido vital y se anima a tomar sus propias decisiones desde su centro existencial, realizando un agenciamiento consciente, teniendo en cuenta su realidad vital. La formación integral y la conciencia crítica permiten a la persona verse como sujeto capaz de transformar la realidad social. Lo ayudan a sentirse parte de un todo existencial contribuyendo así a la reconstrucción del tejido social y a la paz con justicia. La labor del maestro se convierte en un acto de resistencia frente al ocultamiento sistemático de los territorios.

De esta manera, la educación liberadora en la Colombia profunda, se convierte en una praxis vivida y situada, cuyo éxito reside en la aplicación consciente de la meta-narratividad de

la liberación. Al erigirse como método central de la propuesta, esta herramienta permite al maestro, como líder innato, tejer una red de esperanza y dignidad que, por una parte, hace posible que el mismo estudiante se rescate como protagonista de su propio proceso educativo y, por otra, conecta el dolor individual con la memoria colectiva de los territorios.

Esta acción pedagógica culmina en el propósito esencial de la propuesta: construcción de sentido, liberación integral del sujeto y transformación de la realidad desde una perspectiva holística. Al guiar al estudiante a superar los sistemas de opresión internos y externos, y elaborar su proyecto de vida desde su valía y dignidad, la meta-narratividad posibilita el agenciamiento consciente. El resultado es una persona con conciencia crítica, capaz de verse como sujeto de transformación, contribuyendo así a la construcción del tejido social y la paz con justicia.

## SECCIÓN VI

### CONSIDERACIONES FINALES.

La relevancia que cobra la producción de constructos teóricos emanados de las narrativas biográficas del docente en territorios marcados por la violencia y el post acuerdo en la Colombia Profunda (Putumayo y Casanare), aunque implica el mundo académico, no se queda ahí. Dichos constructos ofrecen elementos que resignifican la labor educativa de manera existencial tanto a nivel personal y colectivo para todos los sujetos de la acción educativa, teniendo en cuenta elementos esenciales: epistemológicos, socio políticos, culturales, existenciales, etc.

El constructo hace patente la importancia de la producción teórica nacida desde el territorio. Rescata elementos epistemológicos territoriales al validar saberes propios y aquellos que se van produciendo en la praxis de los sujetos de la educación. Así mismo, el ejercicio de la investigación biográfico-narrativa valida la experiencia vivida por el maestro como fuente legítima e inductiva del conocimiento pedagógico. Dicha relevancia se fundamenta en que descoloniza la teoría, demostrando que la Educación Liberadora no es un anticuado abstracto importando, sino una praxis vivida y situada que se construye desde abajo y desde dentro del territorio.

Los constructos teóricos revelan que el saber pedagógico más profundo para la liberación reside en la resistencia cotidiana del docente, haciendo de la narrativa propia, de sus estudiantes y del contexto una herramienta de teorización endógena que alimenta su praxis pedagógica. Los nuevos factores pedagógicos develados en los hallazgos con los cuales se teoriza van más allá del núcleo clásico (conciencia crítica, diálogo), enriqueciéndolo con elementos esenciales para contextos de violencia y post acuerdo. El constructo muestra la centralidad de la escuela como espacio de resistencia contra la barbarie que se padece desde las distintas formas de violencia vistas en el desarrollo de la investigación.

Así mismo, cobra relevancia la resignificación del dolor a través de las narrativas, presentándola como una herramienta pedagógica vital para la construcción de autonomía e identidad del estudiante. Se incorpora, además, la necesidad de una evaluación contextual y el reconocimiento de las espiritualidades ancestrales como componente ético de la liberación. Se

evidencia una relevancia socio-política en la medida que se rescata la memoria y ofrecen herramientas para trabajar, desde la educación, por la paz con justicia desde y para los territorios, incidiendo en todo el tejido social.

El maestro es tenido en cuenta como un líder innato que convierte la adversidad en recurso pedagógico, cuya memoria visibiliza las voces históricamente ocultas dotándolas de un proyecto de esperanza. Al conectar el dolor individual con la memoria colectiva, la Educación Liberadora en la Colombia Profunda se convierte en herramienta fundamental para que los sujetos se reconozcan como agentes de transformación de la realidad, sentando bases para la paz con justicia. De esta manera el aula se convierte en fuente de resistencia y esperanza para un mejor país.

En esta misma línea, los hallazgos de la investigación cuya ruta metodológica fue biográfico-narrativa permitió desentrañar el saber pedagógico que se emana de la praxis vivida por maestros del Putumayo y Casanare, haciendo ver sus cicatrices y esperanzas, respondiendo de esta manera al objetivo central de la tesis. La investigación develó que la Educación Liberadora en la Colombia Profunda, no es una teoría importada, sino una praxis vivida y situada que se nutre directamente de la resistencia y la memoria de los territorios.

Se evidencia al docente como un líder innato cuya función trasciende la didáctica para convertirse en un agente de dignidad y memoria colectiva, capaz de transformar la adversidad y la violencia en un recurso pedagógico para la vida. Respondiendo a la pregunta problema, es claro que evidencia una relevancia epistemológica en la medida que se valida la experiencia del maestro como fuente legítima de teorización. Además, se evidencia una relevancia pedagógica al enriquecer el modelo liberador con factores territoriales inéditos, muy propios de cada región y de cada experiencia vivida. De igual manera, se muestra una relevancia socio-política al dotar de andamiaje teórico a la reconstrucción del tejido social y la articulación de una paz con justicia.

Las narrativas biográficas revelaron que la concepción de la Educación Liberadora para los docentes se articula en torno a la resistencia activa y muchas veces silenciosa. La violencia no es solo un contexto, sino que se incorpora a los currículos ocultos que los maestros se ven obligados a dismantelar con prudencia. Las vivencias más recurrentes giran en torno al rol de la

escuela como refugio seguro para el estudiante y en un faro para el empoderamiento, donde la protección de la vida es el primer acto pedagógico.

El dolor vivido por los docentes se transforma en un capital experiencial que fundamenta su autoridad ética y su praxis pedagógica e histórica. La labor del maestro no es tanto imponer conocimientos que responden a una estructura de poder, sino acompañar al estudiante, motivarlo y acompañarlo para que logre descubrirse, conocerse, valorarse y manifestarse en su esencia brillando desde su ser interior. De esta manera, la vivencia del docente en la Colombia Profunda establece que el diálogo y la conciencia crítica se hacen posibles en la medida en que se garantiza un espacio de seguridad, resignificación del trauma y redescubrimiento interior.

La interpretación de los relatos identificó diversos elementos que enriquecen de manera integral la praxis de una educación liberadora, definiendo su quehacer. Se evidencia la narrativa como una herramienta de identidad y autonomía. La liberación se puede hacer posible cuando el sujeto, a través de su propia historia, más allá de considerarse víctima de los sistemas, se reconoce como agente de su propio desarrollo humano interconectado con su entorno vital. Para lo anterior, el maestro facilita que los estudiantes conecten su dolor individual con la memoria colectiva, en la medida que descubren la historia de opresión de su territorio, así como toda la riqueza vital de la que son herederos como personas y como colectivo.

La educación liberadora en estos territorios integra un componente ético y espiritual profundo que reconoce las espiritualidades ancestrales y universales, lo cual facilita la restauración de la dignidad y la esperanza tras la deshumanización perpetrada por las violencias. De ahí que la liberación sea en primera medida la dignificación del ser humano. Es así como los factores pedagógicos que influyen en la liberación no solo son cognitivos o políticos, sino que deben integrar el componente narrativo-biográfico como eje de la reconstrucción identitaria y el ejercicio de la autonomía.

El proceso de teorización sintetizó los hallazgos en un constructo teórico que enriquece el pensamiento tanto de Dussel como Freire con elementos propios de los territorios en mención. Evidencia cómo se hace posible la resignificación del dolor a través de las narrativas. En la medida en que se narran episodios traumáticos se van abriendo pasos para la autoconciencia crítica, transformando la herida en motor de cambio.

Los hallazgos evidencian la centralidad de la escuela como espacio de resistencia, como territorio de paz que resiste la cooptación de los diversos actores violentos, incluido el abandono y algunas veces ocultamiento de los poderes centrales, así como aquellas violencias que se dan algunas veces dentro de las mismas culturas. Para una educación liberadora, se requiere una evaluación liberadora que reconozca los procesos de vida, las capacidades de resistencia, más allá de la sola reproducción de contenidos.

De esta manera, la teorización de los elementos de una educación liberadora derivados de las narrativas biográficas del docente, establece que la pedagogía para la Educación Liberadora en la Colombia Profunda es una praxis encarnada que dota de andamiaje conceptual al maestro para tejer una red de esperanza y dignidad, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social y a la paz con justicia y derechos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la tesis desarrollada ofrece tanto aportes teóricos como prácticos a las ciencias humanas, específicamente a las ciencias de la educación, cimentado en el pensamiento pedagógico latinoamericano y avanzando con una ruta de educación liberadora situada que honra la memoria y siembra la esperanza en los territorios marcados por la violencia y el post acuerdo.

Un primer aporte es la contribución teórica-epistemológica, centrada en la territorialización de la Educación Liberadora, trascendiendo el modelo freireano clásico para dotarlo de una gramática propia, forjada en la Colombia Profunda (Putumayo y Casanare). Se podrían resaltar dos elementos como contribución teórica: por una parte, la praxis vivida y situada, y por otra, un aporte metodológico el cual consiste en una teorización endógena.

Como primer elemento, se puede afirmar que la educación liberadora en los contextos afectados por la violencia, la cual deja componentes traumáticos en quienes la padecen, es una praxis vivida y situada, construida desde abajo y desde dentro. Este constructo ofrece diversos aportes a la ciencia. La tesis amplía los ejes clásicos de la propuesta freireana (diálogo, conciencia crítica) con factores integrales de la educación liberadora derivados de las narrativas.

Por una parte, se resalta la centralidad de la escuela como espacio de resistencia que opera como contrapoder frente a la cooptación y el miedo infundido por grupos armados. De

igual manera, se ofrece la integración de espiritualidades ancestrales y universales; dicho constructo ético-espiritual es un componente esencial para la restauración de la dignidad humana, presentando la liberación no solo de un enfoque puramente materialista sino anclada en la totalidad del ser.

Las narrativas se ofrecen como un elemento muy importante para la resignificación del dolor. El dolor experimentado tanto por el docente como por los demás sujetos de la educación, situados en su contexto, es convertido en un capital experiencial que, al ser narrado, se convierte en memoria colectiva y motor de autonomía, transformando el trauma en un recurso pedagógico. El segundo elemento de la contribución teórica, es el aporte metodológico, con la teorización endógena.

En este sentido, la investigación biográfico-narrativa se consolida como una herramienta epistemológica idónea para el estudio de la educación en contextos de conflicto. Con dicha investigación se valida la experiencia del docente, con la cual se hace posible develar e interpretar la experiencia como fuente primaria de teoría, desafiando la hegemonía de la teoría importada. De igual manera, el proceso de teorización demuestra un modelo para generar constructos inductivos que anclan el saber pedagógico en la vida real, proporcionando un modelo replicable para otros territorios de la Colombia Profunda y el Sur Global.

Un segundo aporte es la contribución práctica educativa y sociopolítica, pues la tesis no solo ofrece nuevos conceptos teóricos, sino una pedagogía para la educación liberadora con implicaciones directas para la formación de maestros y la construcción de paz. Como se consignó en la teorización, es evidente que para trabajar con educación liberadora empleando las narrativas, se requieren docentes comprometidos, decididos y preparados. De ahí que se haga necesario trabajar en la formación docente y la transformación del currículo. Para esto, el estudio ofrece un marco de referencia para la formación inicial y continua de docentes que laboran en zonas en contextos afectados por las violencias.

La tesis reconoce al maestro como líder innato cuya función pedagógica incluye la necesidad de convertir la adversidad en un recurso pedagógico para la vida y la dignidad. Esto sugiere reformular los perfiles docentes o favorecer su cualificación para que se incluya la competencia narrativa y la gestión del trauma. Los hallazgos dejan ver el currículo oculto de la

violencia como un factor opresor, desafiando a las instituciones formadoras a desarrollar estrategias pedagógicas para su desmantelamiento prudente y activo en el aula, priorizando el diálogo sobre la vida y la historia local.

Así mismo, se propone la visualización de los currículos ocultos que favorecen la vida y la dignidad, presentes en diversos elementos de la cultura. Con todo lo anterior, se hace posible una contribución práctica que tiene implicaciones en la vida real y concreta de los territorios, pues favorece la reconstrucción del tejido social y la paz con justicia. La narratividad de la liberación se erige como una herramienta para la construcción de paz, un acto de memoria y dignidad que recupera las voces invisibilizadas. Esta ofrece herramientas pedagógicas que convierten el aula en un espacio de justicia narrativa, favoreciendo los procesos del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

La tesis propone una praxis que conecta el dolor individual con la memoria colectiva, permitiendo que la persona se vea como sujeto capaz de transformar la realidad social, contribuyendo así de manera concreta a la paz con justicia. De esta manera, la tesis no solo genera constructos, sino que favorece al maestro con una teoría que reconoce su dignidad, ofreciendo a la ciencia de la educación una pedagogía del territorio para la transformación del territorio y la construcción de una nación más justa.

Como limitaciones del estudio se descubren tres: por una parte, restricciones de tipo epistemológico, segundo dificultades éticas y contextuales presentadas y tercero algunos elementos pendientes que podrían hacer futuras líneas de investigación. Desde lo epistemológico, si bien el método biográfico-narrativo fue el más idóneo para develar e interpretar, siguiendo los objetivos 1 y 2, las entrevistas a profundidad limitan la cantidad de muestras, sacrificando la extensión por la profundidad.

Los constructos teóricos generados en la sección V, como se indica en dicha sección, son situados y contextuales. Su validez opera primariamente en los territorios estudiados (Putumayo y Casanare) y no se podría hacer una extrapolación o generalización estadística a la totalidad de los docentes colombianos sin una validación posterior. La muestra no abarca la totalidad de la Colombia Profunda, solo a dos departamentos y dentro de estos a algunos informantes clave, seleccionados por su trayectoria y experiencia significativa.

Aunque esto garantiza la riqueza de los relatos biográficos, restringe la diversidad de la vivencia liberadora de los demás docentes y no abarca la totalidad de las dinámicas de violencia y post acuerdo presentes en otras regiones de la Colombia Profunda como el Catatumbo, Chocó, Arauca. Así mismo se tuvieron dificultades éticas y contextuales en la gestión de vivencias traumáticas, confianza y miedo. Una dificultad que se evidenció, en unos informantes más que en otros, fue la sensibilidad del objeto de estudio.

Al narrar la vida en medio de situaciones de violencia y de diversas estructuras opresivas, se tocan fibras que son muy delicadas, para lo cual se requiere una gran dosis de confianza y se corre el riesgo de que se oculten algunos elementos importantes.

Así mismo, se corre el riesgo de generar algún tipo de revictimización o reactivación de traumas en algunos maestros. El manejo ético, basado en la confianza, la escucha profunda y respetuosa, incluso cuando se guardaba silencio, fue un desafío constante que pudo haber influido en el nivel de detalle o franqueza de algunas narrativas.

Los términos post acuerdo y post conflicto, empleados por esta investigación, se dio a veces para algunos desacuerdos, debido a la persistencia de estructuras armadas y la falta de implementación integral de los acuerdos. Dicha situación genera un ambiente de incertidumbre en algunos territorios, afectando la disponibilidad y la disposición de algunos informantes clave. Aunque en menor grado, la categoría Colombia Profunda, también encontró algún tipo de resistencia en maestros que reaccionaron ante dicha denominación.

Aunque se evidencian logros, quedan elementos pendientes. La teorización planteada en la sección III y desarrollada en la sección 5, abre tres caminos críticos que quedan pendientes y se proponen como futuras líneas de investigación: Por una parte, está la validación e implementación de la pedagogía para la Educación Liberadora. El estudio cumplió con generar el constructo teórico planteado; no obstante, queda pendiente la fase de intervención, la cual se hace importante para implementar un modelo de formación docente o un proyecto educativo basado en los factores integrales de la Educación Liberadora, como lo es la narrativa como herramienta de identidad y evaluar su impacto real en el empoderamiento y la conciencia crítica de los estudiantes de Putumayo y Casanare.

Por otra parte, se hace importante la expansión y contraste territorial, es decir expandir la investigación biográfico-narrativa relacionada con la Educación Liberadora, a otros contextos de la Colombia Profunda o comparar las narrativas de docentes rurales con los docentes urbanos de zonas de alta vulnerabilidad. Esto podría refinar el carácter situado de la praxis vivida y determinar qué elementos del constructo son universales a la Educación Liberadora y cuáles son estrictamente parte de la idiosincrasia del Putumayo y Casanare.

Así mismo, hace falta un estudio profundo desde la perspectiva estudiantil. La tesis se centró en la narrativa docente. Un elemento pendiente es develar e interpretar la vivencia liberadora desde la perspectiva de los estudiantes que han sido acompañados por estos maestros. Esto permitiría una triangulación más completa de impactos liberadores de la educación promovida. Dichos elementos pendientes, abre espacio para investigaciones futuras, pues la tesis ofrecida no es un punto de llegada ni un punto de partida en la investigación científica en educación. Es un avance que retoma elementos científicos, ofrece su aporte y abre nuevos caminos para la investigación y acción pedagógica.

De ahí que la proyección futura anclada en el constructo teórico ofrecido, pide una validación práctica y una expansión conceptual. Como proyección futura se ofrecen en primera medida líneas investigativas que se pueden fortalecer o promover, segundo, elementos para que otros investigadores continúen y tercero, caminos teóricos y prácticos que pueden afianzarse en la tesis. En cuanto a las líneas investigativas, el estudio, al teorizar los elementos de la Educación Liberadora derivados del territorio abre caminos para dos líneas de investigación que se podrían fortalecer y promover, así como fortalecer la línea investigativa Filosofía – Psicología, en la cual fue matriculada desde el inicio.

Por una parte, se podría fortalecer la línea Pedagogía del Trauma y la Memoria Narrativa. Esta línea se enfocaría en profundizar el hallazgo de la resignificación del dolor a través de las narrativas. Para esto es preciso investigar la eficacia del método biográfico-narrativo, el cual fue empleado en la tesis, como una herramienta terapéutica-pedagógica en el aula. Se podrían hacer preguntas clave: ¿Cómo impacta la práctica sistemática de la narración de la vivencia liberadora del docente en la resiliencia y la conciencia política de los estudiantes? ¿De qué manera la práctica biográfico-narrativa genera identificación y superación de eventos traumáticos en los

estudiantes? ¿Cómo ayuda la realización de narratividad de la liberación para generar procesos de auto conocimiento, auto valor y libertad en los estudiantes?

Esta línea podría también conectarse con la línea Filosofía – Psicología en la cual se matriculó la presente investigación. Por otra parte, se podría promover la línea Modelos de Gestión de la Escuela como Territorio de Resistencia. La tesis identifica la centralidad de la escuela como espacio innegociable de resistencia, un factor integral de la Educación Liberadora. De ahí que es fundamental promover investigaciones de diseño e intervención que generen y validen modelos de gestión escolar y currículos locales enfocados en la defensa activa del territorio, que hagan contra peso a los currículos ocultos de la violencia y promuevan aquellos currículos ocultos que favorecen los procesos de aprendizaje liberador.

No obstante, no se propone institucionalizar formalmente la Pedagogía para la Educación Liberadora, sino que esta mantenga su espíritu de propuesta libre para aquellos maestros o grupo de maestros que, por convicción, se sientan comprometidos a realizarla. La tesis fortalece la línea investigativa Filosofía Psicología en la cual se desarrolló, al articular una pedagogía de la subjetividad que trasciende la dimensión socio-política de la Educación Liberadora, enfocándose en la transformación interna y en la restauración ontológica del sujeto en contextos de trauma. Dicho aporte se fundamenta desde los factores integrales de la Educación Liberadora derivados de las narrativas.

Desde la Psicología, la tesis aporta al campo de investigación psicológica al abordar la Pedagogía del trauma y la identidad, demostrando que la liberación comienza con la resignificación del dolor a través de las narrativas. El método biográfico-narrativo, usado para develar e interpretar las vivencias, se convierte en una herramienta para abordar el trauma existencial dejado por la violencia. Conceptos como la Narrativa como Herramienta de Identidad y Ejercicio de la Autonomía, son de carácter psicológico, proponiendo que la superación del rol de víctima y el desarrollo de la resiliencia crítica dependen de la capacidad del individuo de narrar y restaurar su propia historia de vida.

Esto abre caminos para una psicología educativa especializada en contextos de violencia y post conflicto. A partir de la Filosofía aporta elementos éticos y existenciales, enriqueciendo el modelo liberador con el reconocimiento de las Espiritualidades Ancestrales y Universales. Este

hallazgo introduce una dimensión ontológica y ética profunda, sugiriendo que la liberación no es solo un acto de conciencia crítica (política), sino un acto de restauración del ser (filosófico). La tesis interroga el sentido de la vida y la dignidad humana en la adversidad, contribuyendo a una Filosofía de la Liberación que abarca lo trascendente y lo existencial, ofreciendo un andamiaje para investigar la ética del cuidado y el sentido de la esperanza en la Colombia Profunda.

Como elementos que otros investigadores podrían continuar, se propone, por una parte, la expansión y el contraste territorial. Otros investigadores pueden tomar el constructo teórico generado para replicarlo y contrastarlo en otros territorios de la Colombia Profunda no estudiados en la presente tesis, como Guaviare, Amazonas, Chocó, etc., así como en otros países con contextos de conflicto o postconflicto como Centroamérica, Perú o Ecuador. Esto permitiría validar qué elementos del constructo podrían considerarse como universales en la Educación Liberadora en diversos contextos y cuáles son específicos para Putumayo y Casanare.

Por otra parte, se pueden realizar investigaciones con otros actores educativos, debido a que la tesis se centró en el docente. Se sugiere la continuidad de estudios que develen e interpreten las narrativas biográficas de otros actores que co-construyen la liberación. Aquí se podrían tener en cuenta la percepción de los estudiantes acerca del rol del docente como líder innato, así como su propio protagonismo dentro de los procesos educativos. Se puede profundizar sobre el papel de los padres de familia acerca del impacto de la escuela como refugio, la confianza de estos ante la institución educativa y el compromiso de los padres con la liberación de sus propios hijos.

Así mismo, se podrían realizar investigaciones sobre la comunidad y/o sobre los líderes comunitarios y su articulación con la escuela en la construcción del tejido social, su influencia en los procesos educativos liberadores o las dificultades que el entorno representa para los procesos educativos. Finalmente, se ofrecen caminos teóricos y prácticos que nacen de la tesis. Como caminos teóricos se podrían abrir aquellos que propendan por la descolonización del saber. Una teoría de la dignidad pedagógica que integre los hallazgos sobre la Narrativa como herramienta de identidad y el componente ético-espiritual de la liberación. Esta teoría propondría el reconocimiento del sujeto histórico-narrativo como prerrequisito para la conciencia crítica.

Así mismo, se abre caminos para la realización de modelos evaluativos liberadores, con la premisa de que, para una educación liberadora, se requiere una evaluación liberadora. Esto exige desarrollar modelos teóricos de evaluación contextual y diferenciada, que tengan en cuenta no solo la métrica estandarizada, sino que también valore elementos como la capacidad de resistencia, la autonomía narrativa, el compromiso con la transformación social, su propia capacidad y desarrollo de resiliencia, etc., como indicadores de éxito educativo tanto a nivel individual como institucional.

Como caminos prácticos se propone el diseño de programas de formación docente, así como la incidencia de la educación en situaciones de violencia y post acuerdo. El constructo teórico puede favorecer la creación de módulos para la formación inicial o continua de los maestros, abriendo la posibilidad para que los educadores se capaciten en la metodología biográfico-narrativa, en la aplicación de la narratividad de la liberación en el aula y en la gestión pedagógica de la memoria y del trauma.

Como otro elemento práctico, los hallazgos de la tesis podrían ser empleados para proponer lineamientos de política pública a las secretarías o al Ministerio de Educación Nacional, así como al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición. Esto porque los resultados demuestran que el aula, a través de la narratividad de la liberación, se puede convertir en un espacio de justicia restaurativa; de manera que es importante que sea reconocido, promovido y financiado con este fin. La investigación, en la práctica, se pueden convertir en un documento de exigencia política en nombre de los maestros de la Colombia Profunda comprometidos con la Educación Liberadora.

Para finalizar, la realización de la presente tesis no fue sólo un ejercicio académico como requisito para optar al doctorado en educación, sino que representó para el autor un acto existencial que involucró profundamente las facetas de su humanidad, como educador, como ser social conectado al todo, que lleva a repensar la teoría y la praxis de la pedagogía. En este sentido, se generan tres valoraciones: una de tipo epistemológico, otra de tipo ético-social y otra de carácter espiritual – existencial. Teniendo en cuenta lo epistemológico se podría hablar de la subversión del saber surgido desde el ángulo de la investigación biográfico – narrativa. La tesis

logra generar desde lo metodológico la validación de la experiencia del maestro como fuente inductiva de conocimiento.

Desde allí se patentiza una crítica profunda a la hegemonía abstracta en la medida que la investigación rompe con la tradición de aplicar sin más modelos foráneos. Se demuestra que la Educación Liberadora en Putumayo y Casanare no es una importación de Freire y Dussel que se aplica como camisa de fuerza, sino una praxis vivida y situada, llevada a cabo por algunos maestros, que en su actuar pedagógico generan procesos de liberación, surgida desde su conocimiento de los territorios, valorando la problemática y las inmensas posibilidades de transformación y llevada a cabo con compromiso, decisión y maestría. De esta manera, la voz del maestro, al develar e interpretar su vivencia liberadora, se convierte en criterio válido que legitima el constructo.

Esto es un poderoso llamado a la descolonización del saber en la pedagogía latinoamericana, que muchas veces ha importado modelos foráneos, que pudieron ser exitosos en otros ángulos del globo, pero que estos pueblos viven su propio drama y son poseedores de sus propias soluciones, sin que ello implique cerrarse a la valoración de otras experiencias. Como valoración ética y social, se podría resaltar la manera como la herida y el dolor se vuelve palabra con el componente de narrativa biográfica, metodología elegida que transforma el estudio de la violencia en un acto ético de memoria.

De esta manera, el docente no es sólo un funcionario ni tampoco un informante, sino un testigo de la violencia y un constructor de paz, cuyo protagonismo se hace resistencia ante el ocultamiento sistemático de dichos territorios. Desentrañando los currículos ocultos de las violencias, se exige un reconocimiento social y político de que la escuela es un espacio de resistencia, resiliencia y transformación. La narratividad de la liberación se erige como una herramienta pedagógica y política.

De esta manera, la tesis es también una contribución a los procesos educativos y a los procesos de descubrimiento de la verdad en Colombia, realizados por la Comisión de la Verdad. Así mismo es la evidencia de que la reconstrucción del tejido social pasa por el aula, donde el dolor individual conecta con la memoria colectiva para articular una paz con justicia. De ahí que

la tesis se convierta en una plataforma para que las comunidades tomen posesión de su historia y su futuro.

Como valoración espiritual y existencial, se puede hablar de una alquimia del dolor, uno de los elementos más profundos abordado en los factores integrales de la Educación Liberadora que surge desde dentro de cada ser humano, desde el interior de las propias comunidades con implicaciones en lo social y político, así como en todo género de vida y de energía. La investigación demostró que la liberación en dichos territorios pasa por lo racional y biológico, pero no se queda allí, sino que exige tener en cuenta y trabajar por la restauración del ser.

La alquimia del dolor implica una resignificación de este, desde una perspectiva existencial profunda, que el maestro convierte en un recurso pedagógico. A través de las narrativas se hace la alquimia del dolor convirtiéndolo en pilar para el ejercicio de la autonomía. Es el paso de ser un sujeto traumatizado y automatizado por el sistema a ser un sujeto libre capaz de transformar la historia.

El hallazgo de que la Educación Liberadora se enriquece con el reconocimiento de las espiritualidades es crucial desde la óptica filosófica y existencial. Implica que la deshumanización infligida por las violencias puede ser revertida a partir de la restauración del ser en su totalidad. El maestro que trabaja la Educación Liberadora se reafirma como un líder innato cuya función es tejer esa red de esperanza y dignidad recordando constantemente que las comunidades son mucho más que las fuerzas que las oprimen.

La tesis despierta y desafía. Es un llamado a que los maestros, académicos y pedagogos bajen del púlpito de la abstracción y reconozcan el saber que emerge de la praxis encarnada en los maestros y maestras comprometidos de la Colombia Profunda. A que aprovechen ese pedacito de poder que la vida les ha dado para desarrollarse como humanos en plenitud en la medida en que generan procesos de liberación en los estudiantes que les han sido encomendados, suscitando en ellos la transformación y el resplandor de su ser interior. Es en esta praxis vivida y situada, desde abajo y desde dentro, es donde reside la promesa irrenunciable de la liberación para nuestros pueblos.

## REFERENCIAS

- Abreu-Valdivia y otros (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Revista Información Tecnológica*. Vol. 32 No. 3. Consulta en línea: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642021000300131](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642021000300131)
- Amezcuca, M. (2015). “*La entrevista en profundidad en 10 pasos*”. [Documento en línea], Disponible: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962015000300019](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962015000300019) [Consulta: 2024, Mayo 15]
- Ángel, D. (2011). “*La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*”. [Documento en línea], Disponible: <https://es.scribd.com/document/394426478/Metodos-de-Investigacion> [Consulta: 2024, Mayo 20]
- Anónimo (1913). Libro Rojo del Putumayo. Publicado en inglés n. Thomson y Co. Ed. Española de Arboleda y Valencia, Bogotá. Consulta en línea: 23 de sept. de 24.
- Aponte, G. (2022) “*Educación para la paz en el contexto del conflicto armado colombiano*” [Tesis doctoral en línea], Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/687615/cyag1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2024, Marzo 30]
- April, A. y Mejai, B. (2018). “*Liberating education and the challenges of globalization and technology*”. [Documento en línea], Disponible: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597542.pdf> [Consulta: 2024, Marzo 28]
- Arias, J; Villasis, M; Miranda, M. (2016). “El protocolo de la investigación III: la población de estudio”. *Revista Alergia. México*. [Revista en línea], año 63. N° 02. p. 201-206. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf> [Consulta: 2024, Mayo 17].
- Arias-Odón, 2018. Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Revista Actividad Física y Ciencias*. Año 2018, Vol 10, No 2. Universidad Central de Venezuela. Disponible: [https://www.researchgate.net/publication/329871331\\_Diferencia\\_entre\\_teor%C3%ADa\\_aproximaci%C3%B3n\\_teorica\\_constructo\\_y\\_modelo\\_teorico](https://www.researchgate.net/publication/329871331_Diferencia_entre_teor%C3%ADa_aproximaci%C3%B3n_teorica_constructo_y_modelo_teorico)
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consulta en línea, 2 de octubre de 2024. <https://www.ohchr.org/spn.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia. Consulta en línea, 9 de octubre de 2024, link: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

- Ayllón, Y. (2017). “*Construyendo nuevos tejidos sociales a partir de las memorias*. [Tesis doctoral en línea], Universidad de Berlín. Disponible: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/8148> [Consulta: 2024, Marzo 26]
- Bal, Mieke (1995), *la teoría Narrativa (una introducción a la narratología)*. Ed. Cátedra, S.A. Madrid, 1995. (enviado por Giovanni)
- Bär N. (2017). *Historias que nos ayudan a vivir*. *La nación*, 17 de marzo de 2017, actualizado 31 de agosto de 2020. Consulta en línea, 29 de sept. de 24. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/historias-que-nos-ayudan-a-vivir-nid1994479/>
- BBC, NEWS Mundo (2012). *Cien años después, la Amazonía recuerda uno de sus episodios más trágicos*. Consulta en línea 27 de sept. de 24. [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/10/121012\\_colombia\\_genocidio\\_casa\\_arana\\_caucho\\_amazonia\\_aw](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/10/121012_colombia_genocidio_casa_arana_caucho_amazonia_aw)
- Bellochio, M. (2012). “*La pedagogía como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad de Buenos Aires. Disponible: [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba\\_ffyl\\_t\\_2012\\_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4375/uba_ffyl_t_2012_884691.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 2024, Marzo 27]
- Bernal, C. (2010). “*Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*”. Bogotá. Pearson.
- Biglia y Bonet. (2009). *La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida*. [Documento en línea], Disponible: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1225/2665?inline=1>
- Bolívar, A. Y Porta, L. "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar", en *Revista de Educación*, Vol. 0, No. 1, 2010, p. 203. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/14](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14). En línea. 5 de may. de 24.
- Bruner, (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bunge M. (2001) *Diccionario de filosofía*. Siglo XXI editores.
- Caicedo, A. (2016). “*Inclusión educativa para la población desplazada por la violencia en la ciudad de Ipilaes: Programa aceleración del aprendizaje*”. [Tesis en línea], Universidad de Manizales. Disponible: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3780/CaicedoHidalgoAngelica2017.pdf?sequence=1>
- Carrasco, D. (2005). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Perú. San Marcos.

- Casanare Hoy (2024 9 sep.). Perenco Casanare: Dinero, petróleo y sangre. Consulta en línea 28 de sept. de 24. <https://casanarehoy.com.co/site/actualidad/perenco-casanare-dinero-petroleo-y-sangre/>
- Clandinin (2007). *Handbook of narrative inquiry, mapping a methodology*. London. Sage Publications.
- Comisión de la verdad (2019). “Vivir en medio de la guerra sin ser parte de ella”. LINK: <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/comision-verdad-con-comunidad-paz-san-jose-apartado>
- Comisión de la verdad. (2022a). “*Hallazgos y recomendaciones de la comisión de la Verdad de Colombia*”. Documento en línea. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf>
- Comisión de la verdad. (2022c). Informe final de la comisión de la verdad. Disponible: <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Comisión de la verdad. (2022b). “*Hay futuro si hay verdad: legado de la comisión de la verdad*”. Página web: disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Conferencia Diplomática sobre la Reafirmación y el Desarrollo del Derecho Internacional Humanitario Aplicable en los Conflictos Armados (1977). Consulta en línea, 7 de octubre de 2024. <https://international-review.icrc.org/es/articulos/aprobacion-de-los-protocolos-adicionales-del-8-de-junio-de-1977-un-hito-en-el-desarrollo>
- Congreso de Colombia. Ley 2272, de 2022. Paz como política de estado (paz total). Consulta en línea, 18 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=197883>
- Congreso de Colombia. Ley 2421, de 2024. Modificación y ampliación de la Ley de víctimas. Consulta en línea, 10 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=250056>
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Consulta en línea, 9 de octubre de 2024: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de Colombia. Ley 1448 de 2011. Ley de víctimas. Consulta en línea, 10 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Congreso de Colombia. Ley 1581 de 2012. Ley estatutaria, Protección de datos personales. Consulta en línea, 10 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

- Congreso de Colombia. Ley 387 de 1997. Medidas para prevenir el desplazamiento y la atención a los desplazados internos. Consulta en línea, 9 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=340>
- Congreso de la república de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Disponible: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Contreras, A. Díaz, V. y Ramírez, R. (2023). “Fundamentos en la generación de teorías”. *Revista Areté, revista digital del doctorado en educación*. [Revista en línea], N° 17. p. 11-42. Disponible: [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2443-45662023000100011](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662023000100011)
- Cortés, A., Pérez, T., y Guerra, F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 383-397. Consulta en línea: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413646667014.pdf>
- Courtheyn, C. (2016) Comunidad de paz: una paz ‘otra’ en San José de Apartadó-Colombia. *Uniminuto*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1488>
- Courtheyn, C. (2019) Territorios de paz: otras territorialidades en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, Colombia. *Revista Territorios, Universidad del Rosario*. Consulta. 20 jun 2024. Link: <https://revistas.urosario.edu.co/xml/357/35758023013/html/index.html>
- Cruz y Hernández (2021). Reseña de Pedagogía del oprimido. *Revista peruana de educación*. ISSN: 2708 – 7107 / ISSN-L: 2708 – 7107. Volumen 3, Nro. 6 / Julio - diciembre 2021. pp. 153 – 156. Consulta en línea. [www.revistarepe.org](http://www.revistarepe.org)
- De Rivero, J. H (1883). Historia de las Misiones de Los Llanos de Casanare. Consulta en línea 23 de sept. de 24. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/3313/>
- Defensoría del Pueblo (2024). Defensoría del Pueblo emite Alerta Temprana para el sur de Casanare. Consulta en línea, 26 de sept. de 24: <https://www.defensoria.gov.co/-/defensor%C3%ADa-del-pueblo-emite-alerta-temprana-para-el-sur-de-casanare>
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: una perspectiva pluralista*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/349985144/Enfoques-y-metodologias-en-las-Ciencias-Sociales-Una-perspectiva-pluralista>
- Domínguez, Blanco M. E. (2021). Emociones morales en planes de vida de jóvenes universitarios. [tesis doctoral en línea], Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26022>

- Dussel (1994) 1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Consulta en línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (1980) *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá, Nueva América.
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. México. Edicionesakal.
- El Espectador. (2008). Róbinson vivió para contarla. Consulta en línea: <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/robinson-vivio-para-contarla-article-21579/>
- Faria, L. (2023). “*Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683/612>
- Feria, A. Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). “*La triangulación metodológica como método de la investigación científica*”. [Documento en línea], Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248603>
- Fernández, Angosto A. (2020). *Hacia un liderazgo compartido en el primer ciclo de educación infantil. Una investigación biográfica-narrativa con los equipos directivos*. [Tesis doctoral en línea], UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288206>
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Consulta en línea (15 mayo de 2024): [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/82/145](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145)
- Fernández, V. (2017). “*Construyendo nuevos tejidos sociales a partir de las memorias*. [Tesis doctoral en línea], Universidad de Berlín. Disponible: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/8148>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Paz e Terra. Consulta en línea: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Galindo Arévalo, A. (2022). Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades.

- [Tesis doctoral en línea], Programa de Doctorado en Humanidades, Universidad Carlos III de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=317133>
- Galindo, A. (2023). “Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia”. *Revista de educación de la Universidad de Málaga* [Revista en línea], Vol 4, N° 1. Disponible: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/13909/16284>
- Gallo, I. (2024). La Casa Arana donde murieron miles de indígenas por los caucheros hoy es un colegio que se cae a pedazos. Consulta en línea 27 de sept. de 24. <https://www.las2orillas.co/la-casa-arana-donde-murieron-miles-de-indigenas-por-los-caucheros-hoy-es-un-colegio-que-se-cae-a-pedazos/>
- García y García (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista Innovaciones Educativas*. Vol. 24. No. 37. Consulta en línea: URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8582065.pdf>
- Gobernación de Casanare (2019). Historia. Consulta en línea 23 de sept. de 24. <https://www.casanare.gov.co/EICasanare/Paginas/Historia.aspx>
- Gobernación del Putumayo (2024). Información general. <https://www.putumayo.gov.co/index.php/informacion-institucional2/mi-departamento/presentacion>
- Goetz J.P., y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Disponible: <https://es.scribd.com/document/600283433/GOETZ-Y-LECOMPTE-Etnografia-y-diseno-cualitativo-en-investigacion-educativa>
- González, G. y Cano, A. (2010). “*Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación*”. [Documento en línea], Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712262>
- Gorroño, N. (2021). Mindfulness e identidad docente. Una aproximación a la formación docente desde la ética del cuidado. [Tesis doctoral en línea], Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (España): <https://addi.ehu.es/handle/10810/50928>
- Gutiérrez, J. (2022). José Hilario López y la expulsión de los jesuitas en 1850. Banco de la República. Consulta en línea 23 de sept. de 24: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-98/jose-hilario-lopez-y-la-expulsion-de-los-jesuitas-en-1850>
- Guzmán, G. (2019). *La violencia en Colombia*. [Libro en línea]. Bogotá. Ediciones tercer mundo. Disponible: <https://es.everand.com/read/417895072/La-violencia-en-Colombia-Estudio-de-un-proceso-social-Tomo-I#>

- Hernández, F. Sancho, J. y Rivas, J. (2011). “*Historias de vida en educación: Biografías en contexto*”. [Documento en línea], Disponible: <https://es.scribd.com/document/55217989/Historias-de-vida-en-Educacion-Biografias-en-contexto>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Herrera, F. (2021). *Instituciones educativas de frontera. Una mirada desde la gestión educativa*. Tesis doctoral. Consulta en línea 22 de sept.-24. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/38613/2021HerreraFernando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- INDEPAZ (2024) Ganadería y deforestación en la amazonia. <https://indepaz.org.co/ganaderia-y-deforestacion-en-la-amazonia/>
- Jaime, J; Gómez, D; Perez, K. et al. (2020). *Paz decolonial paces insubordinadas. Conceptos, temporalidades y epistemologías*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/519450291/Paz-decolonial-paces-insubordinadas-Conceptos-temporalidades-y-epistemologias#>
- JEP y Educapaz. (2023). “*JUSTA\_MENTE: Guía pedagógica para tejer aprendizajes sobre la justicia transicional y las prácticas de justicia en la vida cotidiana*”. Bogotá. Educapaz.
- Jimeno, G. (2022). *Cátedra Alfredo Molano Bravo: Comisión de la Verdad - Fundación Alfredo Molano Bravo - Universidades públicas y privadas/ Organizaciones Sociales*. Documento en línea. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia/lamochila-de-molano-herramientas-para-andar-escuchar-y-narrar>
- Justicia Especial para la Paz-JEP(2023). Las víctimas de 'falsos positivos' en Casanare recobraron su buen nombre a través de los reconocimientos de 24 comparecientes ante la JEP. <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/-las-victimas-de-falsos-positivos-en-casanare-recobraron-su-buen-nombre-a-traves-de-los-reconocimientos-de-24-compareciente.aspx>
- Landín, M. y Sánchez, T. (2019) El método biográfico-narrativo. una herramienta para la investigación educativa. Universidad Veracruzana – México. 2019. Consulta en línea. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>. 13 de may. de 24.
- Leivas, M. (2022). *Capacidades para la liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras*. [Tesis doctoral en línea], Universitat Politècnica de València. Disponible: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/190625/Leivas%20-%20Capacidades%20para%20la%20liberacion%20epistemica%20en%20los%20procesos%20de%20coproduccion%20de%20conocimient....pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Maldonado, J. (2021), “*Análisis del punto 2. Participación política: apertura democrática para construir la paz, del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), en Colombia, desde las tesis filosóficas y pedagógicas liberacionistas latinoamericanas*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad Metropolitana de Educación, ciencia y tecnología. Disponible: <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/8866ec1b-ac87-4ea9-8baf-ef18748a8906/content>
- Marín Ossa, D. L. (2021). La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática. El relato audiovisual (auto)biográfico como método y metodología para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática. Estudio de casos en España, Brasil y Colombia. [Tesis doctoral en línea], Universidad Autónoma de Barcelona (España): <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6025/6715>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas.
- Masseé, C. y Merino, C (2018). “Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora”. *Revista Educere*. [Revista en línea], Vol 22, N° 72. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656041015>
- MEN (2023). Informe de gestión. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377\\_recurso\\_26.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_26.pdf)
- Mesa, E. (2021). “*Aportes étnico-culturales y educativos de docentes de la universidad de Nariño para construir la Paz en el postconflicto*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad de Granada. Disponible: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/83396/56883.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Meza, J. Suarez, G. Casa, J. et al. (2015). “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”. *Revista Civilizar ciencias sociales y humanas* [Revista en línea], Vol XV, N° 28. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Molano, J. (2007). Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana. *Revista Tábula Rasa*, (7), 275-303. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892007000200013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892007000200013)
- Molina R, J. A. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema *paz territorial*. [tesis doctoral en línea], Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26052/MolinaR%C3%ADosJulianaAng%C3%A9lica2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mora, F. (2022). Pueblos de doctrina jesuita en los Llanos, siglos XVII-XVIII. Banco de la república. Consulta en línea 23 de sept. de 24. <https://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-354/pueblos-de-doctrina-jesuita-en-los-llanos>
- Moriña, A. (2016). Investigar con historias de vida: Metodología biográfico – narrativa. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/340585632/Investigar-con-historias-de-vida-Metodologia-biografico-narrativa#>
- Muñoz L. (2008). La paz bajo la sombra indeleble de la guerra: una experiencia de construcción de ciudadanía en la comunidad de paz de San José de Apartadó (Antioquia, Colombia). Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, vol. 22, núm. 39, 2008, pp. 159-184 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Consulta en línea, 20 de jun 2024. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55711908007.pdf>
- Mzungo expedition (2024) Venezuelan amazonia. Expedition with German expert ethnographer to Casiquiare tributaries to Yanomami Indians. Consulta en línea, 22 de nov. 2024. [https://www.mzungoexpeditions.com/venezuelanamazonia\\_2024\\_en](https://www.mzungoexpeditions.com/venezuelanamazonia_2024_en)
- Narváez B. y Moreno (2022). Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(1), 29-51. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.3>
- Observatorio para la Amazonía (2021). Cultivos de uso ilícito en el bioma amazónico colombiano. <https://observatorioamazonia.fcds.org.co/fichas/cultivos-ilicitos/cultivos-ilicitos-en-el-bioma-amazonico-colombiano.html>
- Ortega V. y TORRES C. (2011) Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. UPN. <https://doi.org/10.17227/01203916.868>
- Ortiz, A. (2015). Epistemología y ciencias humanas: modelos epistémicos y paradigmas. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/436221775/Epistemologia-y-ciencias-humanas-Modelos-epistemicos-y-paradigmas-epistemologicos#>
- Páez Robayo, D. E. (2021). Subjetividad política y memorias de maestras y maestros: entre la violencia política y la escuela. [tesis doctoral en línea], Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29536>
- Paiva, A. (2004). “*La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento*”. [Documento en línea], Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Palacios, P. y Rubio, K. (2003). “La entrevista en profundidad: teoría y práctica”. [Libro en línea]. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/271516834\\_LA\\_ENTREVISTA\\_EN\\_PROFUNDIDAD\\_TEORIA\\_Y\\_PRACTICA/link/58949701a6fdcc45530efb32/download?\\_tp=eyJj](https://www.researchgate.net/publication/271516834_LA_ENTREVISTA_EN_PROFUNDIDAD_TEORIA_Y_PRACTICA/link/58949701a6fdcc45530efb32/download?_tp=eyJj)

b250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- PARLAMENTO ANDINO (2007-2024). El legado histórico y de libertad de Casanare, Colombia. Consulta en línea: <https://www.parlamentoandino.org/index.php/actualidad/conoce-tu-region/131-el-legado-historico-y-de-libertad-de-casanare-colombia>
- Pava Y Lemos. (2018). Los efectos socioeconómicos de las regalías petroleras en el departamento de Casanare, periodo 2004–2015. UPTC. Consulta en línea, 23 de sept. de 24: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/7803/7258>
- Pérez, L. Pérez, R. y Seca, M. (2020). *Metodología de la investigación científica*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/470307895/Metodologia-de-la-investigacion-cientifica#>
- Pineda C. (2022). Julio César Arana y Sir Roger Casament. Destinos cruzados: el caucho, un comercio infame. Banco de la República. Consulta en línea, 23 de sept. de 24. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-160/julio-cesar-arana-y-sir-roger-casament-destinos-cruzados>
- Pittau Sevilla, Z. M. (2022). La identidad cultural como patrimonio vivo en los inmigrantes polacos, ucranianos, rusos-bielorrusos y alemanes de misiones, Argentina. [Tesis doctoral en línea], Programa de Doctorado en Patrimonio por la Universidad de Córdoba; la Universidad de Extremadura; la Universidad de Huelva y la Universidad de Jaén. Disponible: <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/119557>.
- Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026). Link: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/porta/DNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). “*La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*”. [Documento en línea], Disponible: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301/2014>
- Presidente de la República (Santos JM). Decreto Ley 4633 de 2011. Atención y reparación a víctimas de comunidades indígenas. Consulta en línea, 8 de octubre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44966>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*. [Revista en línea], año 2000. N° 9. p. 130. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83800907.pdf>
- Quintero M. y Ortega S. (2020) La Comunidad de Paz resiste: una lucha por la memoria en San José de Apartadó. U. Javeriana. Consulta 20 jun 2024. Link: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52773>

- Ramos, J. (2017). *“Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Practicas docentes y conocimiento escolar”*. [Tesis doctoral en línea], Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Red Independiente (21 sep 2024). Escándalo: Perenco involucrada en financiamiento a las AUC de Casanare. Consulta en línea, 28 de sept. de 24. <https://www.youtube.com/watch?v=oToAaofnYBA>
- Ricoeur P. (2004). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México D. F.: Siglo XXI. (1ed. 1985. 5ed. 2004)
- Ricoeur P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. ÁGORA — Papeles de Filosofía. Consultado en línea: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=AwrEmLuR7ulm2w4Pdwyrcgx.;\\_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1726635794/RO=10/RU=https%3a%2f%2fminerva.usc.es%2fxmlui%2fbitstream%2fhandle%2f10347%2f1316%2fricoeur.pdf%3fsequence%3d1/RK=2/RS=Yr0SpGgG699Yc1NnXYBKt0wVXfc-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrEmLuR7ulm2w4Pdwyrcgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1726635794/RO=10/RU=https%3a%2f%2fminerva.usc.es%2fxmlui%2fbitstream%2fhandle%2f10347%2f1316%2fricoeur.pdf%3fsequence%3d1/RK=2/RS=Yr0SpGgG699Yc1NnXYBKt0wVXfc-)
- Ricoeur, P. (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires. Nueva visión.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, (25), 189-207. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. Link: [https://www.academia.edu/39857983/Del\\_texto\\_a\\_la\\_Acci%C3%B3n\\_Paul\\_Ricoeur](https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur)
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI editores. Cuarta reimpresión. Madrid, España. (1ed. en español 1995).
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, P. (2020). *Metodología de la investigación: un enfoque pedagógico*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/487673232/Metodologia-de-la-Investigacion-Un-Enfoque-Pedagogico#>
- Rodríguez, C. (2017). *La noción de lo político: Hannah Arendt, Carl Schmitt, Claude Leofort: Imperialismos y otros demonios, el caso colombiano*. [Tesis doctoral en línea], Universitat de Barcelona. Disponible: [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/462063/CRG\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/462063/CRG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Rodríguez, M. (2021). La liberación freiriana del sujeto en la educación matemática decolonial transcompleja. *Revista Práxis educativa* [Revista en línea], Vol XVI, N° e2117161. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047038/html/>
- Romero, C. (2005). “La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa”. *Revista investigaciones*. [Revista en línea], N° 11. p. 113-120. Disponible: <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>
- Rosero, J. (2019). El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana”. *Revista UNIMAR*, 37(2), 181-187. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art10>
- Rosero, J. (2019). El objetivo de la educación desde el texto “La pedagógica latinoamericana”. *Revista UNIMAR*, 37(2), 181-187. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art10>
- Ruiz, B. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa: un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/257653744/Instrumentos-y-Tecnicas-de-Investigacion-Educativa-Un-Enfoque-Cuantitativo-y-Cualitativo-para-la-Recoleccion-y-Analisis-de-Datos#>
- Salazar Amaya, C. (2021). Narrativa de profesores de matemáticas sobre su experiencia profesional y de formación: Aproximación a las subjetividades emergentes. [tesis doctoral en línea], Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28824> [consulta: 2024, abril 28].
- Sanabria, C. (2022). Colombia: la petrolera Perenco y su afectación a la vida en Casanare. *Mongabay is a U.S.* Consulta en línea 28 de sept. de 24. <https://es.mongabay.com/2022/04/colombia-la-petrolera-perenco-y-su-afectacion-a-la-vida-en-casanare/>
- Sánchez y Rojas (2018). Leyes de protección de datos personales en el mundo y la protección de datos biométricos – parte I. Consulta en línea, 9 de oct. de 24: <https://revista.seguridad.unam.mx/numero-13/leyes-de-proteccion-de-datos-personales-en-el-mundo-y-la-proteccion-de-datos-biometricos-%e2%80%93>
- Sánchez, D. (2004). “El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura”. *Revista de la asociación española de semiótica*. [Revista en línea], N° 13. p. 139-160. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1455683> [Consulta: 2024, Mayo 26].
- Sánchez, I. González, A. y Esmerald, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.everand.com/read/482047916/Metodologias-cualitativas-en-la-investigacion-educativa#>

- Sanz, A. (2005). “*El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*”. [documento en línea]. Disponible en: <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32/31>
- Sarasty, R. (2021). *La Colombia profunda*. Fundación Nuevo Arcoiris. Consulta en línea 19 de sept. de 24. <https://www.arcoiris.com.co/2021/04/la-colombia-profunda/>
- Serna, J. (2020) “*El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad Católica de Manizales. Disponible: <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3049/1/TESIS%20DOCTORAL%20JHON%20MARIO%20SERNA.pdf>
- Tebar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.everand.com/read/566109458/El-profesor-mediador-del-aprendizaje-Premio-extraordinario-de-tesis-doctoral#> [Consulta: 2024, junio 12].
- The Nature Conservancy (2024). *Sabanas de la Orinoquía, una oportunidad por la conservación de la biodiversidad, el agua y la cultura*. Consulta en línea: <https://www.nature.org/es-us/sobre-tnc/donde-trabajamos/tnc-en-latinoamerica/colombia/historias-en-colombia/sabanas-orinoquia-una-oportunidad-por-conservacion-biodiversidad-agua-y-cultura/>
- The Nature Conservancy (2024). *Sabanas de la Orinoquía, una oportunidad por la conservación de la biodiversidad, el agua y la cultura*. En línea: <https://www.nature.org/es-us/sobre-tnc/donde-trabajamos/tnc-en-latinoamerica/colombia/historias-en-colombia/sabanas-orinoquia-una-oportunidad-por-conservacion-biodiversidad-agua-y-cultura/>
- Thomas, B. (2021) *Territorio, violencia y desastres en Colombia: un acercamiento a la memoria histórica ambiental*. U. Rosario. Consulta en línea, 9 de oct. de 24: <https://revistas.urosario.edu.co/xml/357/35770342013/html/index.html>
- Trucco, D. (2023). *Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible*. Revista CEPAL No 141. Consulta en línea, 6 de octubre de 2024. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ea5665bd-468c-4864-ba3c-0c890651f617/content#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20clave%20para,%2C%20econ%C3%B3micas%20laborales%20y%20culturales.>
- Trujillo, F. (2020). “*El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto*”. [Tesis doctoral en línea], Universidad Católica de Manizales. Disponible: <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3050/1/Tesis%20final%20Leidy%20Jhona%20Trujillo.pdf>
- Trujillo, L. y Monsalve, M. (2021). “*Retos de la educación para fortalecer la pedagogía de la paz en territorios rurales marcados por la violencia*”. *Revista Revolución en la formación y la*

- capacitación para el siglo XXI: Universidad Francisco de Paula Santander*. [Revista en línea], Vol. 1. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8716078>
- Tuay, J. (2019). *“la escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/postacuerdo en Colombia (2015-2018). Casos de tres instituciones educativas de Paz de Ariporo – Casanare”*. [Tesis doctoral en línea], Universidad Santo Tomás. Disponible:  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17491/2019Jos%c3%a9Tuay.pdf?squence=1&isAllowed=y>
- UNESCO (1973). *Perspectivas*, revista trimestral de educación. Link.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004791\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004791_spa)
- UNESCO (2024). Qué debe saber acerca del derecho a la educación. Consulta en línea, 6 de oct. de 24: <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224>
- Unidad de Víctimas (2024). El compromiso por la memoria y la solidaridad con las víctimas del Putumayo. Consulta en línea: <https://www.unidadvictimas.gov.co/el-compromiso-memoria-y-solidaridad-victimas-putumayo/>
- Unidad de Víctimas (2024). Unidad para las Víctimas conmemoró la memoria y dignidad de las víctimas de desaparición forzada en Casanare. Consulta en línea, 26 de sept. de 24: <https://www.unidadvictimas.gov.co/unidad-victimas-conmemoro-memoria-dignidad-victimas-desaparicion-forzada-casanare/>
- Unidad para las Víctimas (2019). Más de 56 mil víctimas del conflicto armado reciben atención en Casanare. Consulta en línea 23 de sept. de 24. <https://www.unidadvictimas.gov.co/noticias/46800-2/>
- Velarde C. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Revista Investigación Educativa* vol. 12 N.º 22, 203 – 221. Consulta en línea: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/3887/3109/>
- Virviescas G. (2008) especial para el espectador. Róbinson vivió para contarla, 22 de junio de 2008. Consulta en línea: <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/robinson-vivio-para-contarla-article-21579/>
- Viveros, E. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Revista Perseitas*, vol. 7, núm. 2, pp. 341-354. Consulta en línea 26 mayo de 2024. Link: <https://www.redalyc.org/journal/4989/498962143009/html/>