

Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones^{*}

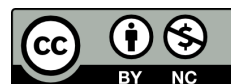
Meanings of territorial peace from the experience of rural teachers in Arauca, Colombia: resistances and challenges

Juliana Angélica Molina Ríos^{**}

* Artículo derivado del proyecto de investigación: La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial.

** Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas adscrita a la Facultad de Ciencias y Educación. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje. Magíster en Lingüística Española y Licenciada en Lingüística y Literatura. Correo electrónico: jamolinar@udistrital.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5858-3857>

Recibido. 07 de noviembre de 2025
Aprobado. 24 de noviembre de 2025
Publicado: 29 de mayo de 2026



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACION

Molina Ríos, J.A.(2026). Sentidos de la paz territorial desde la experiencia de maestros rurales en Arauca, Colombia: resistencias e interpelaciones. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 2 (1), 8-30.

Resumen

A partir de la firma de los Acuerdos de Paz en 2016 en Colombia, la educación rural se ha contemplado como el motor principal para que se dé la construcción de paz territorial. En este artículo se presentan los sentidos que los maestros rurales del departamento de Arauca, Colombia, le otorgan a la paz territorial, en medio del contexto de postacuerdo y el aumento progresivo de la violencia en este territorio (Comisión de la Verdad, 2022). La metodología corresponde con el enfoque cualitativo de la investigación. La sistematización de la información parte de elementos de orden narrativo en los que se tienen en cuenta las voces de los maestros rurales. El análisis y los resultados se desarrollan desde los lugares de enunciación en los que se ubican los maestros rurales: la valoración de la experiencia de sí, la experiencia del oficio de ser maestro en relación con la vida comunitaria y con el funcionamiento institucional. Las conclusiones evidencian que los maestros rurales de Arauca construyen una noción de paz territorial que supera el discurso institucional y se basa en las realidades de sus comunidades. Sus resistencias son acciones éticas, políticas y pedagógicas orientadas a disputar sentidos hegemónicos y transformar su contexto. Los maestros exigen reconocimiento, garantías estatales y condiciones dignas para educar. Señalan que la paz prometida es insuficiente, pues persisten la violencia, la pobreza y el abandono. Desde su práctica, actúan como “intelectuales orgánicos” que fortalecen la memoria, la esperanza y la formación crítica. Así, la educación rural se vuelve clave para construir paz desde el territorio.

Palabras clave: educación rural; maestro rural; paz territorial.

Abstract

Since the signing of the Peace Agreements (2016) in Colombia, rural education has been considered the main driver for building territorial peace. This article presents the meanings that rural teachers in the Department of Arauca, Colombia, assign to territorial peace amid the post-agreement context and the progressive increase in violence in the region (Comisión de la Verdad, 2022). The methodology aligns with a qualitative research approach. The systematization of information is based on narrative elements that take into account the voices of rural teachers. The analysis and results are developed from the teachers' places of enunciation: valuing self-experience; the craft of being a teacher in relation to community life; and institutional dynamics. The conclusions show that rural teachers in Arauca construct a notion of territorial peace that goes beyond institutional discourse and is grounded in the

realities of their communities. Their acts of resistance are ethical, political, and pedagogical actions aimed at disputing hegemonic meanings and transforming their context. The teachers demand recognition, state guarantees, and dignified conditions for teaching. They state that the promised peace is insufficient, as violence, poverty, and neglect persist. From their practice, they act as organic intellectuals who strengthen memory, hope, and critical education. Thus, rural education becomes key to building peace in the territory.

Keywords: peace; rural education; territorial peace; rural teacher.

Introducción

El proceso de postacuerdo en Colombia ofrece oportunidades para reafirmar que la garantía del derecho a la educación es “un medio que contribuye al mejoramiento del desarrollo humano, las oportunidades y las condiciones de los individuos” (Pérez, 2014, p. 292); por tanto, la sociedad colombiana transita por un camino que abre oportunidades para la reconstrucción del sistema educativo, donde el Estado colombiano se comprometa a que la educación rural se convierta en el motor que viabilice la construcción de paz en el país.

Desde este escenario, se abre una puerta hacia el fortalecimiento de una educación rural que responda y esté acorde con el contexto de posconflicto del país. Sin embargo, la base de la reflexión sobre la educación rural está relacionada con las condiciones adversas a las que ha estado expuesta en el marco del conflicto armado por más de 60 años. Así mismo, dicha reflexión está atravesada por la falta de acceso, calidad y continuidad en el proceso educativo para la población rural, condiciones que representan una educación con deficiencias, pero que, a su vez, se constituyen elementos que pueden ser transformados para lograr cambios sustanciales en la educación rural.

En esta perspectiva, la educación rural con enfoque territorial implica que las regiones sean las protagonistas de los cambios en la sociedad colombiana. Tal como lo señala Lozano (2017): “La educación rural debe ser protagonista del cambio cultural y de la transformación de la realidad política adversa a la implantación de un régimen político moderno, democrático y descentralizado” (p. 129). Lo anterior debe ser apoyado por el Gobierno Nacional para que sea un proyecto sostenible a largo plazo. Por ende, el

1 En palabras de Lozano (2017. P. 11) “La educación juega un rol fundamental, ya que le compete formar para el desmantelamiento de la cultura de la guerra, la promoción de los derechos humanos, la interacción que vive en justicia y compasión, el respeto por la diversidad, la reconciliación y la solidaridad, la vida en armonía con el planeta Tierra y el cultivo de la paz interior”.

compromiso con la educación¹ rural necesita responder a las insuficiencias reales del contexto y del territorio, y mejorar las condiciones de vida de las comunidades.

El objetivo general que guio el desarrollo de la investigación se orientó hacia las comprensiones de los sentidos asociados a la noción de paz territorial que le atribuyen los maestros de Arauca, Colombia; sin embargo, el presente artículo se centra en el análisis de las resistencias e interpelaciones que los maestros rurales asocian con la paz territorial en dicho departamento, donde aún se viven las dinámicas propias del conflicto armado en medio de las tensiones generadas por el control del petróleo y del narcotráfico. De ahí que los maestros rurales estén viviendo actualmente los desafíos en la búsqueda de la paz y las tensiones derivadas de la implementación del Acuerdo de paz.

Paz territorial

A partir de los diálogos en la Habana para la firma de los acuerdos de paz en el 2016, se instauró en el discurso la noción de Paz territorial, la cual nace del reconocimiento del impacto que ha tenido el conflicto armado en todo el país, pero admitiendo que ha afectado más en unos territorios que en otros y, por otro lado, del trabajo institucional para garantizar los derechos constitucionales a todas las personas en el territorio colombiano (Jaramillo, 2014).

En el proceso de transición y construcción de paz, es importante reconocer que la paz no se reduce a la ausencia del conflicto o de violencia, sino que implica un proceso de transformación social, en el que debe haber justicia, verdad, reconciliación, participación ciudadana y política, y garantías de no repetición. Todo esto debe construirse en y desde los territorios.

La paz territorial es una oportunidad para cambiar las condiciones sociales que han mantenido el conflicto y poder garantizar los derechos de todos, especialmente para quienes han sido afectados directamente por la violencia en los territorios del país. Como afirma Jaramillo (2014): “Se trata de cerrar la enorme brecha entre el mundo urbano y el mundo rural, que ha sido el escenario del conflicto, mediante planes y programas que les den un vuelco a las condiciones de vida de la población.” (p. 3)

Por otro lado, Bautista (2017) concibe la Paz territorial desde:

El reconocimiento de las territorialidades que se han construido en el marco del conflicto armado colombiano, en donde una serie de actores sociales han construido relaciones sociales y dinámicas de apropiación que son fundamentales para la construcción de paz en el país. (p. 107).

Desde esta perspectiva, es relevante realizar una crítica sobre la paz territorial desde la lógica neoliberal, en donde se plantea la institucionalidad como la solución a la violencia; sin embargo, la paz territorial no se reduce a llevar las instituciones públicas a los territorios marginados. Desde este posicionamiento se advierte que se invisibilizan las construcciones sociales e institucionales ya existentes en los territorios.

Educación rural

Para comprender el concepto de educación rural, en este artículo se retoman los aportes que se han realizado desde el contexto español y colombiano; desde el primero, investigadores como Feu (2004, 2008) y Boix (2003, 2014) han precisado elementos esenciales de la educación rural, particularmente desde su funcionamiento. Feu (2008) advierte que la escuela rural posee varias particularidades entre las que se destaca fundamentalmente su ubicación, la cual es el medio rural, hecho que se complejiza por factores como la globalización, el avance tecnológico y las nuevas formas de ruralidad. En palabras de Feu (2008):

La escuela rural es una escuela con un sistema organizativo diverso, situada en un territorio plural, sometido a un proceso de transformación cada vez más agudo. Además, contrariamente a lo que se suele pensar, esta escuela puede tener, y de hecho tiene, diferentes finalidades o intencionalidades educativas. (p. 64)

Feu (2008), entonces, reconoce que no es posible hablar de una única escuela rural, sino que, por el contrario, la diversidad de formas de entenderla resulta en una ventaja porque se demuestra que es una realidad compleja y plural.

Boix (2014), por su parte, presenta una visión más amplia de la escuela en el mundo rural en la que es importante comprenderla como “miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.” (p. 1). Para Boix (2014), la escuela como miembro activo de un sistema institucional territorial se configura en un espacio socioeducativo desde el que se proyectan prácticas individuales y colectivas. A su vez, desde la escuela rural como receptora de emociones e identidades se reconocen los sentimientos y dificultades propias de habitar en un territorio poco valorado y reconocido por la sociedad. Como capital social local, la escuela rural responde a las necesidades educativas reales del territorio. Además, tiene una capacidad de acción importante ante la heterogeneidad y diversidad del contexto en el cual se halla inmersa. Por último, como elemento configurador

de la construcción social rural, la escuela proyecta la dinámica de desarrollo social de la comunidad.

Por otro lado, en Colombia, Lozano (2017) señala algunas características propias de la escuela rural, tales como:

El aislamiento físico de sus instituciones, la escasez de recursos y de materiales educativos, el aula, roles del profesor, las carencias en la formación de los profesores, el bajo número de estudiantes y el bajo reconocimiento social de la calidad de la educación. (p. 3).

En esta línea de comprensión y desde Cabra (2023), al situar al sistema de educación rural en el orden social, se comprende que a través de este se generan desigualdades estructurales y de acceso diferencial a los recursos, lo que significa que la escuela rural se ha convertido en el lugar donde se reflejan y reproducen los antagonismos y conflictos propios que se generan entre grupos dominantes y dominados, clases sociales, grupos étnicos, etc.; todo ello, en el marco de un conflicto armado sistemático y agudo que ha permeado el sistema educativo rural del país.

El rol y los desafíos de la escuela rural de hoy

Desde Rivera (2015), se señala que destaca que los programas educativos de educación rural² implementados en el país durante la década de los noventa arrojaron resultados importantes en relación con el aumento de los índices de alfabetización, cobertura, retención estudiantil, mejoramiento en el nivel de rendimiento académico, entre otros aspectos³. También, la FAO señaló que un elemento clave de dichos programas educativos fue el interés por fortalecer la articulación entre la escuela y la organización de la comunidad para promover el intercambio de saberes y experiencias, y para buscar resolución a sus conflictos de forma pacífica. Sin embargo, se señala que estos resultados corresponden más a una dinámica cuantitativa de medición que a un rendimiento cualitativo ligado al desarrollo social y comunitario.

2 Los programas educativos corresponden a la Escuela Nueva, Postprimaria, SER, SAT, PER y CAFAM, entre otros. Estos proyectos serán explicados en el siguiente apartado de los antecedentes.

3 Según el investigador Corvalán (2006), la educación para la población rural colombiana está entre las mejores de América Latina (...) pero es un capital educativo que posteriormente no es aprovechado por el sistema educativo.

En ese sentido, Rivera (2015) señala la necesidad de desarrollar procesos de investigación cualitativa que garanticen la participación de las comunidades rurales en la fundamentación y diseño de las propuestas educativas para su propio sector. Esto se debería promover con mayor razón, dado que algunos modelos educativos creados en los años noventa surgieron como respuesta de la sociedad civil y no por iniciativa estatal. En este contexto, las políticas públicas, en relación con los sectores rurales, deberán tener en cuenta la participación de todos los actores sociales rurales, con la finalidad de promover el empoderamiento de las comunidades para que ellas sean las protagonistas de su propio desarrollo autosostenible.

En esta línea de pensamiento, la escuela rural como una institución vinculada con el medio y la comunidad es la responsable de dinamizar y desarrollar sus propios programas pedagógicos. Tal como lo señala Rivera (2015), varios autores resaltan la importancia que tiene el diálogo entre los saberes locales y la ciencia para la vinculación apropiada entre la población y su territorio (p. 105). Así mismo, este investigador destaca que la escuela rural es el escenario propicio para promover escenarios de deliberación moral y política⁴, en donde se atiende a los diversos asuntos que hacen parte de la dinámica escolar y comunitaria; esto se verá reflejado en el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural, lo cual también contribuye al fortalecimiento del ejercicio ciudadano. Para Rivera (2015):

No obstante, los diferentes estudios que han puesto en evidencia el déficit de ciudadanía y la precariedad de la participación política en los sectores rurales coinciden en que es desde la escuela donde se pueden comenzar a proponer prácticas sociales y estrategias formativas tendientes al fortalecimiento de los valores democráticos (Pérez & Farah, 2002; Riella y Vitelli, 2005; Flórez, 2012 y Bartol, 2012). El significado social de la escuela al interior de un corregimiento o de una vereda como escenario formativo de las futuras generaciones, así como de encuentro y congregación comunal, puede llegar a ser fundamental para la construcción de comunidades políticas locales si en ella convergen estrategias de participación ciudadana con prácticas de reconocimiento colectivo. (p. 109)

4 Para Rivera (2015) es importante tener en cuenta que el mundo campesino en tanto ecosistema social, cultural, económico y político se caracteriza porque posee una identidad propia. Así, lo rural se constituye en un entramado de relaciones entre los habitantes, la cultura y la naturaleza.

En esta perspectiva, la escuela rural presenta unos retos y desafíos en el contexto colombiano actual, puesto que no puede ser indiferente frente a su papel en la construcción de escenarios para una sociedad de paz. En palabras de Delgado (2018), “La escuela requiere afinarse en Colombia no como una experiencia del posconflicto, sino como un escenario explícito para la construcción de territorios de paz” (p. 63). En esta línea, Infante (2014) resalta que la escuela rural y, en general, la educación tiene el potencial de enseñar nuevos valores, habilidades y comportamientos que apunten hacia la promoción de nuevas relaciones sociales, las cuales se configurarían en la base, para fomentar procesos de resiliencia. En definitiva, fomentar la educación para la construcción de paz traería estabilidad política y económica, a partir de la cual se lograría la reconstrucción de la sociedad y del Estado.

Metodología

Esta investigación es de naturaleza cualitativa porque destaca los contextos naturales en los que se despliega la praxis de los docentes y porque su interés se centra, siguiendo a Strauss y Corbin (1990), en la vida de sujetos. En este caso, se enfoca en las narrativas de los maestros rurales cuyo quehacer educativo ha estado marcado por las tensiones vividas en territorios rurales afectados por el conflicto interno. Al seguir el carácter interpretativo de la investigación cualitativa, se dio centralidad a las voces de los maestros rurales en el territorio. Así la fuente de estudio y el fundamento para el diseño interpretativo se materializan en los actos de habla ilocutivos⁵ relacionados con la noción de paz territorial. Por tanto, el lenguaje se constituye en fuente de interpretación que permite acceder a lo deseado con lo que se dice, lo que es posible transformar en la educación rural y su aporte en la construcción de la paz territorial.

Los maestros de esta investigación la constituyen tres docentes: una mujer y dos hombres, con una experiencia profesional de entre siete y quince años; dos de ellos poseen estudios de posgrado y las edades de los tres oscilan entre los 25 y 35 años. Las instituciones educativas de las que forman parte se ubican en dos municipios del departamento de Arauca (Colombia): Filipinas y Pueblo Nuevo. El instrumento empleado en la investigación fue la

5 Los actos de habla ilocutivos no sólo expresan algo, sino que develan lo que hacen los maestros cuando hablan (Austin, 1962).

6 La entrevista narrativa se organizó desde tres lugares de enunciación del maestro rural: A) La auto percepción de ser maestro de educación rural en territorios de conflicto armado. B) La valoración de lo comunitario en la educación rural. C) La valoración del discurso oficial de la educación rural para la construcción de paz territorial.

entrevista narrativa⁶. Tal como lo señalan Lozares y Verd (2008), la entrevista narrativa permite acceder a la relación entre redes socio-personales, tiempo, historia, contextos y estructura social. Los relatos narrativos, además, expresan las relaciones entre actores, espacios y tiempos en el marco del desarrollo de los acontecimientos vividos. De hecho, el relato se despliega en los recorridos del devenir histórico en el que emerge la malla social en la cual se halla inmerso el maestro rural de Arauca.

Resultados y discusión

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis de las narrativas y se vinculan con las resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial que configuran los maestros rurales, desde: I. La valoración de la experiencia de sí, II. La experiencia del oficio de ser maestro en relación con lo comunitario y; III. La experiencia del oficio de ser maestro en relación con el funcionamiento institucional.

I. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde el oficio de ser maestro rural: valoración de la experiencia de sí

La noción de resistencia es comprendida como acción y no sólo como reacción de los maestros rurales frente a un poder externo presente en el territorio de Arauca. Por su parte, las interpelaciones de los maestros rurales se asocian con el acto de reflexionar, problematizar y criticar el poder establecido.

Las interpelaciones hacia la paz territorial están materializadas discursivamente en actos de habla que permiten interpelar al Otro (al Estado, Ministerio de Educación y Secretaría de Educación), frente al cumplimiento de su responsabilidad que, en este caso, se relaciona con lo pactado para la educación rural en los Acuerdos de Paz (2016).

Dichas interpelaciones permitieron identificar elementos del contexto social araucano, identidades sociales y relaciones entre los interlocutores. En esta perspectiva, los maestros rurales son sujetos capaces de poder decir (en el sentido de Ricoeur, 2006), quienes a través de su palabra y acción luchan por la construcción de paz territorial.

Al considerar lo anterior, las resistencias e interpelaciones encontradas están vinculadas con: A) la lucha por el reconocimiento de su labor como docentes en el territorio; B) Las interpelaciones hacia el Estado por lograr mejores condiciones laborales y

de vida en medio de un sistema educativo precario; y, C) Los maestros como intelectuales orgánicos y como gestores del territorio de lo humano.

A. Lucha por el reconocimiento de la labor de ser docentes en el territorio

A partir de las narrativas de los tres maestros rurales⁷ se identificó la denuncia acerca de la falta de reconocimiento de la sociedad, al no valorar su labor. La lucha por ser reconocidos como maestros deviene en el seno de una vida comunitaria, particularmente por los padres de familia de sus estudiantes. Al respecto, el maestro Juan señaló que “algunos papás reconocen la importancia de este rol, pero otros no” (PM1). A partir de lo cual, el reconocimiento docente se configura como un proceso desigual y en construcción, lo que muestra la necesidad de fortalecer los vínculos con la comunidad para legitimar su labor educativa.

Por lo tanto, y atendiendo a Honneth (1992), el reconocimiento supone una obligación de reciprocidad en la que las personas singulares están obligadas con y para con las otras. De esta manera, pueden reconocerse a sí mismas. A su vez, el acto de expresar que el otro tiene un valor para mí implica que la otra persona es fuente de valores y derechos. De allí que el maestro Juan exprese orgullo de “sentir que más del 60% de los padres de familia comprenden la importancia del papel que ejerce el maestro rural en la formación de sus hijos” (PM1).

Para Daniel, Juan y María, ser reconocidos como maestros rurales se configura en un elemento clave de resistencia porque implica la valoración de sus capacidades, las cuales han desarrollado a lo largo de su vida, y el reconocimiento de los saberes adquiridos desde la experiencia docente. Como lo afirma Daniel, “los maestros somos detoditos porque somos médicos, psicólogos y consejeros con sus estudiantes” (PM2). En otras palabras, su función traspasa el aula de clase y así se forjan relaciones intersubjetivas fuertes. Adicionalmente, la paz territorial pasa por un reconocimiento de sus actores, entre estos los educativos, quienes se consideran sujetos clave en la vida comunitaria.

En este marco de comprensión, la lucha de los maestros rurales por ser reconocidos en su comunidad y en la sociedad en general se articula con el planteamiento de Honneth (1992), quien afirma que, a mayor desarrollo de relaciones intersubjetivas de

7 Los nombres de los maestros entrevistados fueron cambiados para proteger su identidad. Así mismo la codificación obedece a P: profesor, M: masculino; F: femenino; 1 ó 2: Número de entrevista.

reconocimiento, será mayor el desarrollo social. Es decir, en una sociedad donde existe el reconocimiento recíproco, se fortalecen sus procesos de inclusión, pero en aquella donde predomine el juicio, se forja un camino hacia la descomposición. Acto de habla que expresa con bastante claridad el maestro Juan cuando relata que “si los estudiantes no respetan a sus propios padres de familia, cómo se puede esperar que nos respeten como maestros” (PM1).

Asimismo, se encontró que la disputa por el reconocimiento de los maestros rurales se configura en una lucha necesaria para el ejercicio de libertad e igualdad de acción en el territorio. Al respecto, Sen (2010) afirma que la capacidad de acción de un sujeto tiene que ver con su libertad en la medida en que esta se relaciona con las oportunidades reales que se le ofrecen para hacer lo que quiera. Por ende, los maestros interpelan a las instituciones del Estado para que les garanticen el desarrollo pleno de sus capacidades.

B. Interpelaciones de los maestros rurales hacia el Estado

En las narrativas de los maestros rurales fue posible identificar una serie de interpelaciones al Estado que apuntan hacia la lucha por tener mejores condiciones laborales y de calidad de vida para su comunidad. Daniel, María y Juan consideraron que la paz territorial también tiene que ver con una paz desde la economía, pues es importante que la educación rural cuente con las condiciones físicas apropiadas para un buen funcionamiento y para lograr una mejor calidad educativa.

En este punto, Daniel interpela al Estado para que cumpla con los Acuerdos de Paz (2016), porque la paz también se enlaza con la economía. Al respecto, el maestro rural Juan señaló que “la paz no se hace con pañuelos blancos ni banderitas blancas” (PM1), puesto que en el territorio real que habita Daniel, Juan y María, cualquier ingreso se convierte en capacidad; y, a su vez, la capacidad se vincula con el bienestar de la comunidad porque esta última se relaciona con las oportunidades sustantivas a las que un sujeto puede acceder.

Otra interpelación que los maestros rurales expresaron es que el sistema institucional les pide mejores resultados en las pruebas de Estado, pero las entidades encargadas no comprenden que ellos tienen que resolver problemas básicos de la vida comunitaria (alimentación, transporte y seguridad para llegar a las instituciones educativas) para, luego, iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

En este contexto, los maestros rurales comprometieron su acción con el apoyo a los paros docentes. Estos los realizan no sólo para pedir por mejores salarios sino, tal como lo expresa Juan, para “Lograr contratación del personal de aseo para la institución y para lograr mejor

funcionamiento de las rutas escolares” (PM1). Este tipo de luchas se configuran en momentos en los que se buscan mejores condiciones de vida para la comunidad, a razón de que, a mejores condiciones sociales, mayor capacidad de acción y libertad de cada sujeto.

C. Los maestros como intelectuales orgánicos y como gestores del territorio de lo humano

Otra resistencia encontrada en el estudio se relaciona con las luchas sociales de los maestros rurales hacia la búsqueda de un ejercicio positivo de poder donde prevalezca la libertad de acción. Al seguir a Gramsci (1971), los maestros son intelectuales orgánicos, es decir, seres humanos conscientes de su conducta moral que contribuyen a modificar una concepción de mundo, a suscitar nuevos modos de pensar y participar en la lucha contra el poder hegemónico.

En esta línea, los maestros rurales expresan un pensamiento crítico frente a algunas tradiciones heredadas como la normalización de la vida precaria, de la escuela precaria y de la violencia. Condiciones de opresión que los maestros convierten en oportunidades de armar ruido y de ser irreverentes (Giroux, 2012). Como resultado, los estudiantes podrían empezar a transformar su mundo. Este es el caso de María quien considera que desde su labor busca brindarle otra visión de mundo a sus estudiantes porque, en sus palabras “yo les hago que sueñen, yo los pongo a soñar, yo les digo que el mundo es más amplio, que no es solamente la vereda donde viven, que hay otros sueños y hay otras cosas por explorar”. (PF1)

En este marco de reflexión, Juan señala que con sus estudiantes busca erradicar la costumbre de que todo se solucione con violencia. Por lo tanto, “les debemos fortalecer los proyectos de vida a los jóvenes, para que no piensen que la única proyección que tienen es sembrar coca” (PM1). De esta forma, se puede señalar que la praxis de Juan coincide con los planteamientos de Giroux (2012), cuando afirma que los profesores como intelectuales combinan la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes en sus capacidades y conocimientos para luchar contra las injusticias y convertirse en sujetos críticos en pro de construir una sociedad libre.

Así, una de estas formas de acción, propuesta por María, es la potenciación de las capacidades de sus estudiantes a través del juego. En el relato de María, se hizo explícita

su preocupación por los juegos que tienen sus estudiantes, pues estos consisten en ser guerrilleros y militares, situación que tendría que ver con los roles que en la vida adulta quisieran realizar. Esta reflexión coincide con Nussbaum (2010) para quien el juego es esencial en el desarrollo sano de la personalidad, dado que es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas y es lo que en su vida adulta van a experimentar con la idea de “otredad”, de mantenernos en amenaza o no en un posible encuentro con el otro.

La maestra María presta mucha atención al juego porque, más allá de lograr actividad física de sus estudiantes, lo que busca es que, con base en las normas de este, por ejemplo, la golosa, los niños reconozcan una serie de reglas y procesos que deben cumplir para jugar con el otro. Tal como lo señala Nussbaum (2010), mientras avanza el juego, el niño experimenta la capacidad de asombro e imaginación, pues:

La presencia del otro, que a veces puede percibirse como una gran amenaza, mediante el juego se transforma en una fuente de placer y curiosidad, lo que a su vez contribuye con el desarrollo de actitudes sanas en la amistad, en el amor y, más adelante, en la vida política.
(p. 136)

Así, María logra que los niños vayan a la escuela con más motivación, desarrollen su capacidad imaginativa y deseen reflexionar de manera crítica sobre su propia situación en la vida.

Además, se encontró que los maestros rurales se configuran como gestores del territorio de lo humano, noción comprendida desde Moncayo (2017) “como fuerza creadora de formas de sentir, de conocer, de pensar” (p. 52). Lo anterior, se da en la medida en que los maestros son sujetos que se transforman a sí mismos y buscan la transformación de sus estudiantes, de su comunidad. De allí, que los tres maestros rurales, a través de sus prácticas cotidianas, siempre buscan transformar su realidad y, como lo afirma Juan, “quitarle los niños a la guerra” (PM1).

II. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde la experiencia de ser maestro rural en relación con lo comunitario

En la investigación se identificó que las resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial, configuradas por los maestros desde su relación con lo comunitario, se anclan en tres escenarios. A.) El reconocimiento del papel de la memoria del pasado reciente, a partir del cual los maestros buscan promover nuevos espacios y tipos de interacciones sociales para que no se repitan hechos atroces en sus comunidades. B) Los maestros rurales asociaron la

paz territorial con lugares, relaciones y sujetos, elementos que desembocan en la configuración comunitaria territorial; C) El tercer escenario se vincula con el territorio posible y tiempo de la esperanza.

A. Memoria del pasado reciente

En las narrativas de los maestros rurales se evidenció una constante reflexión y problematización del pasado reciente vivido en el territorio del Arauca. Inicialmente, las resistencias se asociaron con no olvidar el pasado de violencia que han vivido en su territorio para aprender de este. Tal como lo afirmó el maestro Juan, para poder “cambiar la costumbre de la violencia que va de generación en generación” (PM1).

A partir del recuerdo de acontecimientos de la vida nacional y del pasado reciente en el territorio de Arauca, los maestros develaron una relación personal con el pasado y lo expresaron a través de las experiencias vividas. A partir de lo mencionado, el profesor Daniel reflexiona sobre los anteriores procesos de paz, al señalar que “la UP cuando llegaron los acuerdos y los legalizaron normalmente como UP, los fueron señalando y después los fueron matando, y así fue con el M19” (PM2). Desde esta reflexión Daniel estableció un vínculo con el pasado vivido, el cual articula con sus preocupaciones actuales del Proceso de Paz (2016), puesto que el maestro valora que “cada quien se va ranciando (el Estado y los exguerrilleros) y el uno no cumple con el otro y así”. (PM2).

Por su parte, la maestra rural también expresó su preocupación por volver a la guerra porque en el pasado ya vivieron una incursión de paramilitares en Filipinas-Arauca y eso “fue terrible” (PF2). Este acontecimiento que evoca María se configura en la memoria como “una manera de referirse al pasado violento” (Pérotin-Dumon, 2007, p. 8). Se trata, entonces, de un tiempo que no quieren volver a vivir, porque se impone el miedo que, a su vez, se mezcla con la tristeza provocada por las muertes de sus estudiantes, familiares y amigos.

Asimismo, se puede señalar que los tres maestros rurales se resisten a volver a la guerra, a los días en que en sus aulas tenían que estar alerta al sonido de las ráfagas de fusil para proteger a sus estudiantes. Por lo tanto, sus preocupaciones frente al futuro incierto de lo que pueda pasar con el Acuerdo de Paz son decisivas en los sentidos que se asocian a la paz territorial. Como lo expresa Pérotin-Dumon (2007):

El pasado vivo de una sociedad es el que forma parte de los recuerdos de muchos (...)
Ese pasado no sólo vive en los recuerdos íntimos y en la memoria de círculos

restringidos, sino que es parte del recuerdo social e irrumpe periódicamente en la actualidad. (p. 3).

Este pasado que los maestros recuerdan resulta complejo y, por esa razón, les sigue preocupando la paz en sus territorios. En palabras de Juan, “aunque hoy no hay tanto temor de salir, de que los muchachos salgan de sus veredas para venir a la institución, hay otros factores que todavía como que marcan” (PM1). Uno de ellos es el arraigo a la violencia. En consecuencia, la preocupación del maestro es actual y constante.

Desde este contexto, los maestros rurales evocaron ejemplos de sufrimiento del pasado y lo analizaron de tal forma que, a través de estos, esperan que el pasado no se repita. Por lo tanto, a partir del ejercicio de memoria de acontecimientos del pasado reciente fue posible comprender que para Daniel, Juan y María la memoria tiene un valor moral y político. Lo anterior, dado que esta es fiel a la verdad de los hechos, denuncia el mal cometido y se resiste a la mentira (Pérotin-Dumon, 2007).

En definitiva, se logró identificar que los relatos de los maestros señalan sus tránsitos hacia agentes de transformación mediante la acción colectiva, como sujetos de paz que han luchado por el propio bienestar y el de su comunidad. Por lo tanto, se ponen en juego prácticas y repertorios diversos para la cultura política de la comunidad. Los relatos de María, Juan y Daniel dan pie a las luchas por la memoria dentro de las que se encuentran las pugnas por su representación como comunidades afectadas por el conflicto armado en los Acuerdos de Paz.

B. Configuración comunitaria territorial: interpelaciones de los maestros rurales

Daniel, Juan y María asociaron la paz territorial con las relaciones sociales que establecen con su comunidad en el territorio de Arauca. A partir de esto, las interpelaciones se relacionan con el hecho de que, desde sus comunidades, se configuran identidades colectivas que son plurales y también contradictorias, en donde se gestan relaciones de poder, dominación, subordinación entre los sujetos. No obstante, desde ellas se pueden gestar transformaciones sociales; a saber, en las comunidades que habitan María, Daniel y Juan también se dan relaciones de afectividad, confianza y reconocimiento del otro.

Desde tal escenario, los maestros rurales como intelectuales orgánicos relacionaron la paz territorial con el reconocimiento del prójimo en la construcción de esta. Tal como lo señala el maestro Daniel, esta significa “servirle al otro, tener clara su participación y

reconocer la semejanza con el otro, de lo contrario, no podríamos hacer la paz territorial” (PM2).

En este sentido, los maestros rurales vinculan la paz territorial con las transformaciones sociales que se dan en la vida cotidiana. De hecho, el maestro Juan ha visto en sus estudiantes cambios sustanciales al respecto. En sus palabras, “los jóvenes son los que han propuesto nuevas soluciones a los conflictos que han vivido. Entonces, en Pueblo Nuevo la ola de muertes, de miedo, ha ido saliendo poco a poco” (PM1).

También se identificó que la relación de los maestros con la comunidad se fortalece fuera del aula y desde allí se gestan interacciones sociales basadas en la comprensión del otro. Por ejemplo, la maestra rural considera que “el docente tiene un papel de liderazgo dentro de la comunidad porque es el forjador de espacios” (PF1). A través de esos espacios, María, busca “transformar el pensamiento de la guerra y dar un vuelco para mejorar y lograr eso que soñamos tanto en Colombia y que se llama la Paz” (PF1).

Finalmente, en las narrativas de Daniel, Juan y María se evidenció la importancia de la participación de la comunidad en la búsqueda de la paz porque es “Central para la construcción de una sociedad más justa, que pueda construir su autonomía y se autogobierne produciendo un nuevo territorio” (Saquet, 2019, p. 178). Así pues, se logra establecer relaciones de confianza mutua, se valoran los saberes locales y se forjan nuevas prácticas sociales.

C. Territorio posible y tiempo de la esperanza

La experiencia vivida por los tres maestros rurales dota de sentidos esperanzadores el significado de la noción de paz territorial. A través de las narrativas ontológicas que configuran Daniel, Juan y María, se evidencian las tensiones y las disputas por el poder en el territorio de Arauca, pero también se habla de la esperanza y del tiempo para construir un futuro mejor para todos. Las narrativas ontológicas develan al maestro siempre en medio de las relaciones consigo mismos y con la comunidad. En tal sentido, los maestros se ubican en un territorio que expresa relaciones sociales complejas, pero también es el lugar donde los sujetos crean y transforman sus vidas. Por ello, María, Juan y Daniel comprenden y reflexionan sobre el mundo que habitan.

Desde este contexto, los maestros rurales asociaron la paz territorial con la posibilidad de construir y poder llegar a disfrutar de un territorio en paz, la cual no solo se asocie “con el silencio de los fusiles” (PM2) como lo afirmó el maestro Daniel, sino que se llegue a construir

un territorio que conserve y aumente la vida porque, en palabras de Escobar (2016), “Solo aquello que hace aumentar la vida permite conservarla” (p. 70).

Como lo señaló el profesor Daniel, vivir en un territorio en paz significa “reconocer y servirle al otro, al prójimo” (PM2). Por lo tanto, la paz territorial se asocia con un proceso de reflexión y reconocimiento de la diversidad y del respeto hacia las personas porque “la paz la hace cada uno de nosotros” (PM2). En el caso del maestro Juan, él declaró que la paz tiene que ver con “la transformación del pensamiento en sus estudiantes para que vean que hay otras opciones de vivir y ver el mundo” (PM1). Por último, para María, la construcción de la paz territorial se relaciona con poder “cambiar el pensamiento de la guerra” (PF1) en los niños a través de nuevos juegos o creando espacios de entretenimiento en su escuela para que la comunidad interesada pueda participar en las sesiones de baile terapia.

En definitiva, los maestros rurales consideran que sí es posible la construcción de paz territorial y para vivirla, debe haber transformaciones personales y colectivas. En esta línea, el territorio de Arauca se proyecta como un espacio de posibilidad, transformación y utopía para llegar a vivirla.

III. Resistencias e interpelaciones hacia la paz territorial desde la experiencia de ser maestro rural en relación con el funcionamiento institucional

Las resistencias e interpelaciones identificadas dan cuenta de las acciones y las exigencias que realizan los docentes rurales al Estado y al sistema educativo rural. En tal sentido, los tres maestros rurales reconocieron que se ven en la obligación de cancelar sus clases para hacer limpieza o poder solucionar problemas que viven en las instituciones educativas; por eso, se resisten a normalizar las condiciones precarias con las que deben ejercer su labor: falta de instalaciones adecuadas, equipos tecnológicos, conectividad a internet, transporte y restaurante escolar, entre otras.

Acorde con lo mencionado, Daniel señala que los maestros se sienten convocados desde la ruralidad para apoyar los paros educativos porque el actual gobierno ha venido incumpliendo sus promesas en la educación. Es así como un maestro rural señala que, en ese momento, estaban “en una pelea de pronto de irnos a paro con las universidades públicas” (PM2). Es decir, la resistencia de Daniel no se limita al espacio rural, sino que

supera el espacio geográfico y se vincula con exigencias de mejorar las condiciones del trabajo docente en el país.

Por su parte, un acto de resistencia de María se relaciona con escasa titulación de tierras en las que se ubican la gran mayoría de las escuelas rurales. Es así como la maestra rural expresa orgullo por la obtención de las escrituras de su escuela, proceso que luchó durante tres años. Al respecto, María interpela al Estado al señalar que este punto está incluido en los Acuerdos de Paz (2016), pero en la realidad, cada maestro es quien debe realizar todo el trámite para que la titulación sea adjudicada. Por ende, “muchas escuelas ni siquiera tienen hoy en día las escrituras, la legitimación de tierras” (PM2). Situación que amenaza al fortalecimiento del sistema educativo rural.

En el caso del maestro Juan, él señala otra interpelación que se suma al sistema precario de educación rural: la poca presencia en el territorio del Ministerio y la Secretaría de Educación. Juan recuerda que la última capacitación que les dieron a los maestros de su zona fue hace más de 8 años. No obstante, en la actualidad a ellos les exigen mejores puntajes en los exámenes nacionales y lograr mayor calidad educativa. Por ello, Juan señala que el Estado “debería reconocer un poco cómo ejercemos nuestra labor y estar más pendientes de las instituciones, porque se habla de cobertura, pero si realmente uno mira las condiciones hay una deficiencia de maestros. Entonces, a nosotros como maestros nos toca cubrir esos vacíos” (PM2).

Por ello, desde las precarias condiciones para ejercer su labor, los tres maestros rurales se resisten a normalizarlas y desde su praxis luchan para que el Estado les ofrezca mejores condiciones laborales que, finalmente, se reflejarán en progreso y calidad de vida en sus comunidades.

Consideraciones finales

La investigación permitió comprender los sentidos asociados a la noción de paz territorial desde las resistencias e interpelaciones que los maestros rurales del departamento de Arauca configuran, desde los lugares de enunciación que dan sentido a su experiencia de vida y su práctica pedagógica. Las voces de Daniel, Juan y María revelan una concepción de paz territorial que desborda el discurso institucional y se afinsa en las condiciones reales de vida y trabajo de la comunidad araucana. En este sentido, el estudio confirma que la ruralidad no es un escenario marginal ni secundario, sino un espacio político y epistémico desde el cual se gestan saberes, liderazgos y formas de resistencia fundamentales para comprender los horizontes de la paz territorial en Colombia.

En primer lugar, se evidenció que las resistencias de los maestros rurales corresponden a formas de acción ética, política y pedagógica que buscan disputar los sentidos dominantes de la paz y de la educación; por lo tanto, las resistencias no se limitan a ser una respuesta reactiva frente a las condiciones adversas del contexto. Por el contrario, estas resistencias expresan la capacidad de los maestros para crear alternativas, para cuestionar y reinterpretar las directrices institucionales y para sostener proyectos de vida en territorios históricamente afectados por la guerra. Se manifiestan en tres dimensiones principales: (a) la lucha por el reconocimiento de su labor docente y de su valor social; (b) las interpelaciones al Estado, en demanda de garantías para una vida digna y una educación de calidad; y (c) la construcción de prácticas pedagógicas transformadoras, ejes desde los cuales los maestros se erigen como gestores del territorio de lo humano.

En relación con la lucha por el reconocimiento, los maestros rurales reclaman una valoración que trascienda los discursos formales y se materialice en reconocimiento real de su papel social en la reconstrucción del tejido comunitario. La falta de reconocimiento vulnera el principio de reciprocidad señalado por Honneth (1992), quien afirma que el desarrollo del individuo y de la sociedad depende de relaciones de respeto mutuo. Por ello, los maestros rurales se resisten al anonimato y reafirman su compromiso de reconocimiento desde su identidad profesional. Por lo tanto, este estudio aporta evidencia de que la reivindicación del reconocimiento en la ruralidad de los maestros no solo corresponde con una demanda laboral, sino que se configura en una exigencia ética para dignificar la vida comunitaria y fortalecer la cohesión social en territorios afectados por el conflicto.

Por su parte, las interpelaciones al Estado aparecen como actos que expresan exigencias éticas y políticas frente al incumplimiento de las promesas de bienestar y justicia social. Los maestros rurales identifican en la noción de paz territorial una promesa no cumplida. Desde una perspectiva pragmática del lenguaje, toda promesa implica un compromiso, una responsabilidad y un contexto de sinceridad. Sin embargo, como lo expresó el maestro Daniel, la paz en Arauca se percibe como una “paz de simulacro” (PM2), visible en los documentos, pero ausente en la realidad cotidiana. Este señalamiento condensa la brecha entre la paz firmada y la paz vivida, lo que lleva a una denuncia del vacío existente entre las políticas públicas y las condiciones reales de la ruralidad.

En sintonía con lo planteado por Galtung (2003), los maestros rurales asocian la paz verdadera con la paz positiva, aquella que promueve la reconciliación, la tranquilidad, la cooperación y la justicia social. Sin embargo, expresan que en su territorio no han podido vivir esa paz, debido a la persistencia de la violencia directa y estructural, la pobreza, el desempleo, la inequidad, el abandono estatal y el incumplimiento de los Acuerdos de Paz de 2016. Por lo tanto, se reafirma la importancia de comprender la ruralidad como un lugar donde la paz debe ser construida desde abajo, desde las relaciones cotidianas, y no únicamente desde los discursos oficiales.

A partir de los resultados, se logró evidenciar que los maestros rurales son sujetos críticos y reflexivos, cuyas experiencias de vida y pedagógicas están entrecruzadas por factores sociales, políticos y económicos marcados por la historia de violencia del territorio araucano. Las dinámicas del conflicto armado, la disputa por el control territorial y la presencia de economías ilegales —como la minería extractiva o el tráfico de drogas— configuran un escenario complejo en el que los maestros ejercen su labor. El estudio aporta evidencia empírica para afirmar que los maestros rurales constituyen una primera línea de contención simbólica frente a la violencia.

De esta forma, los maestros rurales se constituyen en intelectuales orgánicos (Gramsci, 1971) que, desde su práctica pedagógica, cuestionan las estructuras de poder, promueven el pensamiento crítico y siembran esperanza en sus comunidades. Su labor se orienta hacia la formación de sujetos éticos, conscientes y comprometidos con la transformación de su entorno rural. En este sentido, la educación rural se convierte en un espacio político donde se disputan los sentidos de paz y justicia; de allí que la ruralidad emerge no como espacio de carencia, sino como un territorio de producción de pensamiento, de pedagogías situadas y de alternativas de vida frente a la violencia.

Las voces de los maestros coinciden en que la educación rural debe construirse a partir del reconocimiento de los intereses, necesidades y sueños de las comunidades. Como advierte Escobar (2016), la paz no puede edificarse desde los mismos esquemas de territorio que sustentaron la guerra. Por tanto, la educación rural necesita ser repensada y reconfigurada con los maestros y las comunidades, en un proceso de construcción colectiva del conocimiento que priorice la vida, la dignidad y la paz. De allí que, este estudio sostiene que toda política educativa dirigida a la ruralidad que prescindiera de la voz y la experiencia docente está condenada a su ineficacia, en tanto son los maestros quienes

poseen un conocimiento situado sobre la complejidad del territorio y sobre sus potenciales horizontes de transformación.

Otro hallazgo relevante se relaciona con el papel de la memoria como práctica de resistencia. Los maestros rurales conciben la memoria como una herramienta pedagógica y política que permite reconstruir el sentido del pasado para evitar la repetición de la violencia. En la escuela y comunidad, mantienen viva la memoria colectiva como base de la esperanza y la dignidad. Así, se puede señalar que hay una comprensión renovada de la memoria rural como un acto pedagógico que desafía la deshumanización y revitaliza los vínculos comunitarios en territorios fracturados por la guerra.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que las resistencias e interpelaciones de los maestros rurales constituyen una forma de agencia política y pedagógica orientada a transformar los sentidos de la paz territorial. Frente a las promesas incumplidas del Estado, los maestros responden con acciones concretas de cuidado, acompañamiento y formación humana. Su práctica educativa encarna una ética de la esperanza. Efecto, el aporte central de la investigación radica en mostrar que la paz territorial no es un decreto ni un programa, sino una práctica cotidiana encarnada en sujetos que, como los maestros rurales, sostienen la vida en los territorios históricamente olvidados del país.

En definitiva, desde las narrativas de los tres maestros rurales de Arauca se evidencia que desde su labor docente representan una forma de resistencia ética frente a la violencia y de interpelación al Estado y a la sociedad. Así, la paz territorial es un proceso que se construye en la vida cotidiana desde la escuela, la memoria y la comunidad. Reconocer su papel y, con ello, la centralidad de la ruralidad es comprender que sin maestros rurales no hay paz posible, y que la educación, cuando se ancla en la vida y en el territorio, se convierte en el camino más sólido para reconstruir un país donde prime la vida.

Referencias

- Austin, J., (1962). *How to do Things with Words. Harvard, President and Fellows of Harvard College.* Harvard. University Press.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), 100-110.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: Entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 1-9.

- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.
- Cancillería de Colombia (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Cabra, F. (2023) (Ed). *Educación en territorios rurales. Escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario.
- Comisión de la Verdad (2022). *Sobre la situación actual de Arauca*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/comunicados-y-declaraciones/sobre-la-situacion-de-violencia-en-arauca#:~:text=Durante%20estos%20veinte%20d%C3%ADas%20del,presidentes%20de%20Juntas%20de%20Acci%C3%B3n>
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79. <https://doi.org/10.17227/01203916.7684>
- Delgado, R. (2018). *Del desprecio social al reconocimiento: Las prácticas de orientación escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (3), 1-12.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la Atalaya educativa. En: *Educación rural y sociedad*. Universidad de Lleida.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratzuz.
- Giroux, H. (2012). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI
- Gramsci, A. (1971). Selections from prison notebooks, ed. y trads. Quinten Hoare y Geoffrey Smith, International Publishers. En Giroux, Henry. 2012. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI
- Honneth, A. (1992). Integridad y menosprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista de Filosofía Moral y Política Isegoría*, (5), 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>

- Jaramillo, S. (2014). *La paz territorial. Presentación en la Universidad de Harvard*, Cambridge, MA, Estados Unidos, 13.
- Lozano, D. (2017). El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional. *Memorias de la ponencia presenta en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Las encrucijadas abiertas de América Latina, la sociología en tiempos de cambio*. Montevideo-Uruguay del 3 al 8 de diciembre de 2017.
- Lozares, C. y Verd, J. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, (15), 95-125. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.132>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
- Moncayo, J. (2017). *El territorio como poder y potencia. Relatos del piedemonte araucano*. Editorial Javeriana.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista: RIIEP*, 7(2), 287-311. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Pérotin-Dumon, A. (2007). Liminar. Verdad y memoria: escribir la memoria de nuestro tiempo. En: Pérotin-Dumon, A. (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <https://bit.ly/2ydAzX3>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora*, 25(2), 9-22.
- Rivera, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, (65), 99-120. <https://bit.ly/2zbEOCj>
- Saquet, M. (2019). *Enfoques y concepciones de territorio*. Editorial UD
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.