



Las voces de las víctimas del conflicto armado en Colombia en el contexto de una filosofía y una pedagogía transformadora

Por JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

Introducción

*“La transformación de sujeto en proyecto no hace que la violencia desaparezca. En lugar de una coacción externa aparece una coacción interna, que se ofrece como libertad”
(Byung-Chul Han)*

*“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.”
(Paulo Freire)*

Colombia vive hoy una etapa crucial en su historia reciente: las guerrillas más viejas del mundo se sientan a pactar la paz con el gobierno después de más de 60 años de enfrentamiento armado. Guerra que ha provocado más de seis millones de víctimas, de los cuales, el 80% son civiles y el 20% combatientes, aproximadamente. Es decir, la peor parte de esta barbarie absurda ha recaído sobre la gente del común, propiciando un ambiente de escepticismo y de hostilidad frente a los diálogos, dadas las precarias condiciones de equidad y justicia social en que se ha cimentado este proceso político.

Los ciudadanos “*de a pie*” no creen en una paz estable y duradera. Los índices de pobreza según el DANE (2016), señalan más de 8.000.000 millones de personas en condiciones de miseria y desamparo estatal. Y aunque las cifras reportan cierta mejoría, la acumulación de riqueza en el 4% de colombianos, muestra uno de los países con la mayor concentración de riqueza en unos pocos privilegiados, que además concentran el poder político y los medios de información.

Este hecho genera desconcierto, desconfianza y escepticismo. El colombiano del común no puede entender una paz que firman dos grupos de combatientes, mientras la miseria, el hambre y la inseguridad son el pan de cada día. Por otra parte, la violencia estructural generada por el Estado, la violencia cotidiana y simbólica (Galtung, XXX) que se produce en el día a día, actúan como barreras naturales que impiden la construcción de una cultura de





paz, acorde con los discursos de los otrora guerreros. Es decir, además de las secuelas nefastas de sesenta años de guerra, persiste un imaginario de confrontación, pues aunque los muertos por enfrentamiento armado, emboscadas, toma sangrienta de pueblos, falsos positivos y masacres, hayan disminuido con la firma de paz en la Habana, Colombia está polarizada frente a este proceso. Ya no se trata de una agresión mediante una instancia de dominación externa y violenta, sino de una representación mental y social de cómo resolver las diferencias y los problemas de convivencia:

La violencia se mantiene constante. Simplemente se traslada al interior. La decapitación en la sociedad de la soberanía, la deformación en la sociedad disciplinaria y la depresión en la sociedad del rendimiento son estadios de la transformación topológica de la violencia. La violencia sufre una interiorización, se hace más psíquica y, con ello, se invisibiliza. Se desmarca cada vez más de la negatividad del otro o del enemigo y se dirige a uno mismo. (Han, 2016, p. 11)

En el otro extremo se consume la incredulidad de un grupo de seis millones de víctimas que siente que el Estado los abandonó. Al menos, en los discursos altisonantes de los medios informativos, y en la batalla verbal de los políticos de oficio, que no desaprovechan cualquier suceso para clavar sus dardos de guerra en el adversario. La guerra, sin duda produce dividendos políticos, siempre ha sido así. La paz, a veces, termina reducida a un intento inútil e improbable, cuando no una utopía. Por eso las víctimas a veces perciben que existe mayor reconocimiento para los victimarios, y no para aquellos que sufrieron en carne propia las consecuencias de la barbarie. A continuación se expone una noticia publicada por el periódico el Colombiano el 16 de junio de 2016, sobre la voz de una víctima que busca la reparación del Estado:

Por casi dos años más esta familia siguió insistiendo en saber por qué no recibían ninguna otra notificación además, “íbamos a las oficinas de la Unidad de Víctimas, pero nos volvían a pedir papeles que ya habíamos diligenciado”, recuerda Nubia.

Después de utilizar el recurso de la tutela, y de esta salir a su favor, volvieron a surgir esperanzas para esta familia. Sin embargo ya han pasado seis meses del fallo y nada que reciben la reparación.

“Mi mamá cumple 92 años en menos de dos meses, y aún el Estado no la repara por el asesinato de mi hermano, ella estaba ilusionada con poder disfrutar de ese dinero, mejorar su casa, reunir a su familia, pero seguimos sin respuesta. Esta ley puede que le esté funcionando a muchos, pero por ejemplo a nosotros nos tiene perjudicados, seguimos esperando”, concluye *Nubia Gómez*.



Esta paradoja colombiana, que ondula entre los anhelos de paz y la incredulidad en el proceso, obliga a la academia y en particular a los maestros a interrogar este fenómeno: ¿Qué hacer para construir una paz estable y duradera en este océano de confusión e incertidumbre? ¿Cómo hacerlo desde los salones de clase universitaria? ¿Es posible el perdón y la reconciliación en una sociedad fragmentada y confundida? ¿Cuál es el papel del maestro universitario? ¿Qué papel juega la universidad como centro natural para la construcción de cultura de paz? ¿Qué piensan las víctimas? ¿Es posible el reconocimiento desde esta perspectiva de sufrimiento y abandono? ¿Cómo opera el reconocimiento y el menosprecio desde este ámbito académico?

Con base en el asunto expuesto se proponen como objetivos de esta ponencia los siguientes: a) Exponer las representaciones sociales de un grupo de víctimas sobre el conflicto armado; b) Mostrar la articulación entre los fines de una asignatura de clase en trabajo social para la enseñanza de la investigación cualitativa con el enfoque pedagógico crítico-dialógico de la Universidad Francisco de Paula Santander; y finalmente, c) Trazar algunas líneas importantes que permitan visualizar la correlación entre una Filosofía de la Educación transformadora y la Investigación Acción Transformadora (FET & IAT). Objetivo que hace parte del programa del autor por convertir el aula de clase en un laboratorio de paz para la transformación social.

Desde una filosofía de la educación transformadora a una investigación de la acción transformadora

Estos y otros interrogantes expuestos en la introducción de este texto, llevan al autor, maestro por vocación y placer, a formular una pedagogía comunicativa y crítica en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Colombia. Una pedagogía pensada desde una filosofía de la educación transformadora (FET), que haga posible, que las aula de clase se conviertan en un laboratorio de paz y en auténticos espacios para la reedificación del ser humano, sujeto por años, a los vejámenes de una violencia directa, fruto de la guerra abierta entre el Estado y las guerrillas, y a una violencia estructural que se mimetiza en un estado fallido, incapaz de cubrir las exigencias básicas de dignidad que requiere la condición humana.





Cada uno de estos factores merecen ser estudiados desde la tribuna académica. Las secuelas del conflicto -sus consecuencias nefastas y las narrativas que se empeñan en congelar la memoria, como retazos de una etapa histórica que marcó con sangre y dolor la realidad colombiana-, se constituyen en pretextos para la conversación y la reelaboración de los relatos desde una perspectiva investigativa, donde la pregunta erige su bandera sobre la certeza y la respuesta única como la verdad absoluta convertida en dogma.

Estas cuestiones forman parte de un programa de investigación liderado desde el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz desde el año 2005 en la Universidad Francisco de Paula Santander. Uno de los fines de este programa consiste en articular la docencia a la investigación, de modo tal, que la clase se convierta en un laboratorio de investigación, que no sólo facilite avanzar en los objetivos de las distintas asignaturas, sino que forme a los jóvenes como investigadores en el campo socioeducativo, y en particular, que asuman como propio, la comprensión del conflicto armado y el proceso de paz con las guerrillas, como tema de estudio a partir de nuevas configuraciones didácticas (Novara, 2003; Litwin, 2000; Pozo y otros, 2009).

Tomar la realidad colombiana en el marco de los efectos dolorosos del conflicto armado como “pretexto pedagógico” supone asumir el asunto temático y problemático como una disculpa para conversar sobre asuntos provocadores, que favorezcan la conversación y la generación de preguntas investigativas. “Pretexto” es una palabra que se origina en la raíz indoeuropea “*teks” cuyo significado remite a realidades conversacionales como *tejer*, *urdir*, *fabricar*. Esta raíz también aparece en palabras como texto, contexto, tesitura, tela y sutil. En latín, el término proviene de “*praetextus*” y deriva del verbo “*praetexere*”, compuesta por PRAE (delante) y TEXERE (tejer). Para los romanos era el tejido que se ponía encima del vestido a manera de ornamento, bordado o decoración.

En otras palabras, las voces de las víctimas del conflicto armado constituyen el ***pretexto*** (el urdimbre y el tejido) para profundizar en una filosofía de la educación transformadora, que sirva de acicate a lo que Freire (citado por Torres, 1980) denomina la toma de *conciencia* del papel del que enseña y del que aprende. Una filosofía desde el mundo real de los jóvenes





estudiantes, que no sólo provoca la conciencia y rescata la memoria de nuestra barbarie, sino que facilita procesos de aprendizaje

Es decir, la investigación y los tipos de investigación social son un *pretexto* para conversar y construir significados transformadores de nuestra realidad. Entendiendo la conversación como el espacio para relacionarse con el otro, a través del *lenguajeo* (Maturana, 1990), donde las palabras cobran sentido en la medida en que el otro también pueda expresar sus sentidos y sus emociones. Conversar es distinto a dialogar. El diálogo deviene de la dialéctica, la discusión, donde no ocurre confluencia de sentires y significados, pues lo que se impone es la lógica y la fuerza del argumento. Mientras que la conversación es incluyente, tolerante, sabe callarse para que fluya la voz del otro, es flexible, amena, juguetona, divertida. Conversar es sentipensar (Torre y Moraes. 2005)

La clase no puede seguir siendo un monólogo de información transmitida por el docente. La clase se traduce en el espacio donde confluye la inquietud interrogativa y perenne del aprendiz, junto a la actitud filosófica del maestro. La filosofía transformadora es aquella que nace de la experiencia vital del estudiante, que lo envuelve y lo tira al piso, como un acontecimiento que convierte el aprendizaje en una posibilidad para la conmoción existencial, y no simplemente para la memorización y repetición de contenidos enciclopédicos y muchas veces, descontextualizados.

En este ámbito el autor desarrolla una apuesta por una filosofía de la educación transformadora (FET), que contienen los siguientes ejes dinamizadores: a) Los contenidos y temas de la asignatura se asumen como pretextos para la construcción de conocimiento crítico; b) Este conocimiento se plantea como generador de problemas y no como simple información; c) A su vez, estos problemas se replantean en una práctica pedagógica que se desarrolla en tres momentos: la deconstrucción, la reconstrucción y la invención creativa de soluciones y nuevas preguntas.

Esta filosofía de la acción transformadora se articula con una metodología denominada “investigación acción transformadora” (IAT) en las siguientes fases: a) formulación de problemas a partir de un tópico generador, en este caso, el conflicto armado y la perspectiva



de las víctimas; b) entrada al campo y conversación con los posibles participantes. Generación de consensos; c) protocolos escritos de estas visitas y descripción del contexto; d) revisión literaria del asunto problemático y exploración teórica; e) regreso al campo, nuevo diálogo con los participantes; f) redacción del problema; g) trabajo de campo: observación participante, entrevistas, grupos de discusión; h) análisis de la información; i) retroalimentación del análisis con los participantes; j) protocolo final (Urbina, 2016).

Esta articulación entre filosofía de la educación, pedagogía e investigación, tiene como herramienta natural la pregunta. Según Elder & Paul (2002), la calidad de nuestro pensamiento radica en la calidad de nuestras preguntas, e incluso, sostienen con contundencia la imposibilidad de ser alguien que piensa formulando preguntas débiles. Con estos autores se comparte esta idea sobre la importancia de las preguntas en el ámbito escolar. Si se quiere formar niños y jóvenes inquietos, creativos, innovadores e investigadores, es imprescindible dar paso a una pedagogía socrática centrada en la pregunta más que en la respuesta:

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan a pensar hacia delante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. (Elder & Paul, 2002, p. 5).

En este marco general, las primeras preguntas estarán orientadas hacia el sí mismo del maestro, ¿Por dónde empezar? ¿Cómo articular la motivación de aprender con la investigación cualitativa, y ésta, con mi ejercicio pedagógico? ¿Era posible una fluida articulación entre investigar desde una perspectiva cualitativa y mi práctica pedagógica? ¿Cómo mostrar a los estudiantes la importancia de la investigación cualitativa para su formación como trabajadores sociales?

Estos interrogantes iniciales sobre el quehacer docente, ocultan al menos tres cuestiones de fondo: la primera cuestión se relaciona con los fundamentos de la investigación cualitativa y sus aportes a la formación integral de los trabajadores sociales; la segunda tiene que ver con un tema no menos importante: las prácticas pedagógicas; y la tercera, la reciprocidad pedagógica que puede existir entre pedagogía e investigación cualitativa, es decir, la posibilidad de utilizar la investigación cualitativa como una poderosa herramienta



pedagógica, y la práctica pedagógica como un recurso expedito para formar investigadores (Restrepo, 2003; Hernández, 2003; Monereo & Pozo, 2003).

Ahora bien, de acuerdo con Restrepo (2003), existen tres tipos de IF: la primera es la denominada *“investigación exploratoria”* (Diking y Griffiths, 1997; Cousin, 1998) cuyo fin es el de indagar en documentos, artículos e investigaciones finalizadas para formular problemas interesantes y oportunos en un campo del saber. El segundo tipo de IF se denomina *“formación en y para la investigación”* (CNA, 1998) y su objetivo es lograr que el estudiante aprenda la “lógica” de la investigación. Finalmente, está la llamada **investigación para la transformación en la acción** o práctica relacionada con la investigación-acción o con aquel tipo de investigación realizada para *“aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios”* (Restrepo, p. 199), otros autores importantes consultados fueron Sell (1996); Kemmis, 1988; Martínez, 2000; Elliot, 2000).

Esta ponencia se aproxima al tercer tipo de IF: la llamada “investigación-acción”, reformulada por el autor como IAT (Investigación-Acción-Transformadora). Que para el caso de esta presentación consiste en articular la asignatura de Investigación social II con estudiantes de tercer año de trabajo social, desde una propuesta investigativa que los jóvenes desarrollan en la comunidad y que tiene como fundamento las voces de las víctimas del conflicto armado en Colombia.

La investigación-acción-transformadora (IAT) consiste en orientar la práctica pedagógica desde Problemas Significativos de Aprendizaje (PSA), que son formulados por los estudiantes y el profesor, y que deben corresponder con situaciones reales de los participantes. De esta manera, los contenidos se asumen como pretextos para el desarrollo de distintas capacidades del estudiante en la formulación de preguntas, en la escritura de protocolos de investigación, en la búsqueda pertinente de información, en la argumentación oral y escrita, en el trabajo en equipo y en la resolución de problemas, entre otras (Urbina, 2015).





Cada vez que un profesor asume una nueva asignatura en el currículo escolar, suele preguntarse sobre qué temas nuevos y útiles va a enseñar. Desde la perspectiva de la IAT, la provocación que se pretende generar, se orienta en otra dirección: no es tanto cuántos temas se van a enseñar, sino cuántos problemas y retos para la formación humana y profesional se van a problematizar durante la clase. Se considera que hablar de problemas y retos contribuye a construir una pedagogía crítica-dialógica, en lugar de “temas”, que suponen escuchar, memorizar y repetir contenidos, a manera de dogmas. Prácticas que van en contravía de lo que se conoce como “aprendizajes significativos”, a favor de aprendizajes que le sean útiles al estudiante para resolver problemas cotidianos y asuntos propios de su carrera profesional.

Las representaciones de las víctimas del conflicto armado

La teoría de las representaciones sociales. Las representaciones sociales parten del pensamiento, de los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que se conciben, subsisten y se transfiguran o evolucionan, por medio de procesos comunicativos cotidianos y de los medios de comunicación actuales (Urbina y Pérez, 2017). Al abordar el carácter social, está ligada a una teoría de la cultura, pero es necesario señalar que de manera directa no ha sido abordado por los psicólogos sociales, aunque hay algunas cercanías interdisciplinarias como lo señalan Durkheim, 1895; Moscovici, 1979, 1988; Doise, 1991, Jodelet, 2002; Marková, 2000, 2003; Wagner y Hayes, 2005.

Para Moscovici, precursor de esta teoría (1979, p. 17-18) la representación social es:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Una de las figuras continuadoras de esta teoría es Denise Jodelet (1984, 1989). Dentro de sus aportaciones teóricas e investigaciones en el campo de la representación social considera las determinaciones sociales de los saberes de sentido común (Jodelet, 2003), y sus acepciones se plantean según Pérez (2003), bajo los siguientes rasgos comunes: la manera en que los individuos aprenden los hechos de la vida diaria, las características y la información que circula en el entorno; el sentido común en oposición al pensamiento científico; el



conocimiento constituido a través de la experiencia e información que se recibe y se retroalimenta por medio de la comunicación, las costumbres y la educación; el conocimiento práctico hacia una realidad común a un conjunto social y con aspiraciones de incidir en ese ambiente, analizar y exponer las ideas de la vida. (Urbina y Pérez, 2017)

Cómo se representa el reconocimiento

La presente investigación permitió profundizar en una de las líneas de investigación del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (Giesppaz). El tema del reconocimiento como categoría central y eje para la construcción de una cultura de paz en Colombia, no sólo atañe a la necesidad de crear nuevas pedagogías como principio motor para el logro de este objetivo de país, sino del hallazgo de nuevos conceptos y nuevas pistas para la construcción de formas creativas que hagan posible la paz en Colombia.

Como docentes investigadores, una de las fuentes principales para la comprensión del fenómeno es nuestro medio, y por ende, los actores con los que interactuamos todos los días. Sin duda alguna, los jóvenes universitarios afrontan hoy en día una coyuntura histórica crucial para redefinir el futuro de la nación, y en específico, para la generación de lo que Morin (2010) denomina “efervescencia creativa”:

...de hecho, todo ha recommenzado, pero sin que nos hayamos dado cuenta. Estamos en los comienzos, modestos, invisibles, marginales, dispersos. Pues ya existe, en todos los continentes, una efervescencia creativa, una multitud de iniciativas locales en el sentido de la regeneración económica, social, política, cognitiva, educativa, étnica, o de la reforma de vida. (Morin, 2010)

A la pregunta sobre el papel que cumple el “reconocimiento” como aporte a la construcción de una cultura de paz, los jóvenes universitarios respondieron desde sus propios vivencias y convicciones, y ante todo, desde el ámbito de su cotidianidad. Esta manera de representar el mundo determinó cuatro representaciones claves a saber:

-  El reconocimiento representado como “ACEPTACIÓN DEL OTRO”.
-  El reconocimiento representado como “RESPETO”.
-  El reconocimiento representado como “BUEN TRATO”



Y finalmente, el reconocimiento como “PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN”.

La siguiente figura resume estas representaciones en el marco de la intencionalidad de la investigación. Cada una de estas representaciones motiva una reflexión profunda desde la filosofía y la pedagogía que podemos resumir en la siguiente tabla:

Dimensiones	Desde la construcción de cultura de paz	Desde las víctimas	Desde los victimarios	Desde el ser del estudiante
Representaciones				
Aceptación del otro	Tolerancia Igualdad	Inclusión social Dignidad	Reconciliar Compromiso	Valoración de opiniones distintas
Respeto	Autoestima Cuidado de sí Retribución	Apoyo Comunicación	Garantías Cambio	Expresiones culturales y de pensamiento diversas
Buen trato	Gratitud	No discriminación	Cambio de armas por política	Apoyo a propuestas novedosas
Participación y transformación	Compromiso	Reparación	Confianza	Espacios de participación

La aceptación del otro constituye una de las representaciones de mayor importancia para los estudiantes, por cuanto constituye el primer eslabón para el perdón y la reconciliación. El reconocimiento se da en la medida en que la tolerancia y la igualdad constituyan las bases para la creación de paz y tanto víctimas y victimarios se sientan incluidos socialmente. Para los primeros la dignidad es el aspecto dinamizador, mientras que para los segundos será el compromiso de no actuar por fuera del estado de derecho.



Otra dimensión importante la constituye el respeto, entendido como el espacio de concertación social donde los individuos establecen las fronteras invisibles que hacen posible la comunicación y la interacción mutua. La autoestima, el cuidado de sí y la retribución constituyen los pilares para construir cultura de paz, mientras que las víctimas centralizan su acción en el apoyo y la comunicación, y los victimarios en la garantía de no repetición de los delitos.

Unido a lo anterior, el buen trato configura la tercera dimensión que hace posible la edificación de una cultura pacífica, en ella juega un papel central la gratitud como garante de paz, la no discriminación para las víctimas y el ejercicio de la política en lugar de la lucha armada para los victimarios.

Finalmente, la participación y la transformación operan como el resultado natural de la representación del reconocimiento como categoría motivadora para la construcción de paz. Los espacios del reconocimiento deben insertarse en las dinámicas de participación ciudadana, de modo que logren cambios sustanciales a la hora de configurar formas pacíficas para al asunción de las diferencias de cualquier índole.



Bibliografía

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.
- Asociación Afecto (s/f). El buen trato. En www.afecto.org.co
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology* (Vol. 36). Sage.
- Deleuze, G. y Guattari, F.(2001). *¿Qué es la filosofía?*. Sexta edición. Anagrama.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de internet de:
<http://www.rae.es/>
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, Paidós.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, Herder.
- Gadamer, H. 1999-2000. *Verdad y Método*. Vol I y II.
- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's program. *Social Psychology Quarterly*, 5-21.
- Galtung, J. (1985a). *Sobre la paz*, Barcelona: Fontamara.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"* (Vol. 4). Madrid: Tecnos.
- Heritage, E. y Atkinson, J. (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica Grijalbo/Mondadori
- Jullien, F. (2012). *Filosofía del vivir*. Barcelona, Octaedro.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá, Norma.



Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. México, Taurus.

Martínez, V. (2010). *Cómo pensar la paz: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces*. En “Todavía en búsqueda de la paz”. Zaragoza (Esp.), Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Morin, E. (2010). *Elogio de la metamorfosis*, Revista Letra Internacional, N° 107

Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y conflictos*, 3, 44-61. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/441/494>

Pólit, D. (2007a, enero). Buen trato y maltrato a los ni- ños, niñas y adolescentes. [Power point]. Ponencia Foro No al Maltrato Infantil. Cali.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica. México

_____. (2004). *Tirmpo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Skliar, C. (2011). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, ediciones Marina Vilte.

Urbina, J. (2016). *La ágape-(pe)-dagogía o el camino de una pedagogía para las paces*. En “Educación, sociedad e interculturalidad”. Bogotá, Editorial Universidad Santo Tomás.