



**APRENDIZAJE
VITAL**

**La experiencia vital de re-nacer en
y desde el territorio**

Autora: Luz Elena Malagón Castro
Coautora: Gloria Clemencia Valencia González

Aprendizaje vital:

**la experiencia vital de re-nacer
en y desde el territorio**

Catalogación en la publicación Fundación Universitaria Los Libertadores

Aprendizaje vital: La experiencia vital de re-nacer en y desde el territorio / Luz Elena Malagón Castro; colaboración de Gloria Clemencia Valencia González. Primera edición. -- Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores, 2025

144 páginas: ilustraciones, fotografías y diagramas; 17 x 24 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN impreso: 978-958-5478-79-4

ISBN digital: 978-958-5478-80-0

1. Mujeres rurales – Colombia 2. Conflicto armado - Colombia 3. Aprendizaje informal - Colombia 4. Conocimiento empírico 5. Educación no formal - Comunidades 6. Territorio - Construcción de paz

I. Malagón Castro Luz Elena, autora. II. Valencia González Gloria Clemencia, coautora.

374 M236a – CD21 ed.

FULLBIBLIOTECA

Primera edición: Bogotá, julio de 2025

© Luz Elena Malagón-Castro, autora

© Gloria Clemencia Valencia-González, coautora

© Fundación Universitaria Los Libertadores

Vicerrectoría Académica

Bogotá, D.C., Colombia.

Cra. 16 No. 63A-68 / Tel.: (601) 254 47 50

www.ulibertadores.edu.co

Preparación editorial

Esteban Quesada
Corrección de Estilo

Liliana Lucía Orozco Castro
Diagramación y diseño

Mariana Medina Pardo
Ilustraciones

Alexander Gutiérrez - incrio®
Portada y Contra Portada

Heidy Lisbeth Giral Huertas
Coordinadora Editorial

Esta publicación fue evaluada por dos pares académicos externos bajo criterios de calidad editorial y pertinencia investigativa.

Este producto fue financiado por el Fondo Francisco José de Caldas – Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), en el marco de la convocatoria Orquídeas 2024, código 109816: “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”. La ejecución del proyecto fue desarrollada conjuntamente por la Universidad Católica de Manizales y la Corporación para la Investigación, Innovación e Industria – IN3.

Los conceptos emitidos en esta publicación son responsabilidad expresa de sus autores y no comprometen de ninguna forma a las instituciones participantes. Tanto los textos como las ilustraciones pueden reproducirse únicamente con fines académicos, siempre y cuando se cite adecuadamente al autor y la fuente. Para cualquier otro uso, se requiere autorización previa y por escrito del editor.

Agradezco profundamente al Programa Orquídeas: Mujeres en la Ciencia 2024, iniciativa que, en el marco de la convocatoria 948/2024 de Minciencias, hizo posible que esta investigación germinara desde lo más hondo de la memoria y la vida.

A la Universidad Católica de Manizales, a la Fundación Universitaria Los Libertadores y a IN3, quienes acompañaron con compromiso y sensibilidad desde el diseño hasta la materialización de este proyecto, mi gratitud se enraíza.

En cada palabra de esta obra florece el reconocimiento a quienes creen que el conocimiento puede nacer desde el dolor transformado y que la ciencia, cuando abraza la vida, se convierte en territorio fértil para la esperanza.

Autora: Luz Elena Malagón Castro



Dedicatorias



Figura 1. Luz Elena Malagón y Ana María. Archivo de la autora.

Esta obra la dedico a:

Mi abuela Rosa Elena, quien en medio de su partida prematura nos dejó un gran hombre, que es y ha sido el motor de mis últimas investigaciones: mi padre.

Mi madre, por ser el pilar del hogar, por su cariño infinito y su apoyo incondicional.

Mi hija, Ana María, por su paciencia y cada vez mayor comprensión de su mamá.

Autora: Luz Elena Malagón Castro



A mi familia, los que están en esta dimensión y quienes han trascendido, su confianza, su respaldo, su seguridad para conmigo, han sido fuerzas que me han impulsado a realizar, a detenerme, a aprender y a continuar.

A mis estudiantes, su mirada inquisitiva, sus preguntas, sus tiempos, sus espacios, sus trayectorias, siempre desafían mis seguridades y me animan a leer de otros modos, en el esfuerzo por ser y actuar con pertinencia y en armonía.

A muchos seres de vida que han pasado por mi existencia, dejando huellas y concediéndome la oportunidad de expandir mi mundo, mirar hacia adentro y abrir las alas.

A todos ellos, unas gracias infinitas y la seguridad de un lugar en mi corazón.

Gloria Clemencia Valencia González



Tabla de contenido

	Pág.
Presentación	17
Prefacio	19
Introducción	21
Capítulo I. Hacia el aprendizaje	31
Subjetividad	36
Categorías	44
Capítulo II. Evocar un método con-fiable	55
Lo proyectado y lo posible	57
Recurrencias en las metodologías a través de un análisis bibliométrico	59
El problema profundo	61
Emergencia de un método ECO-HISTO-BIOGRÁFICO	65
Historia de vida y biografía	71
Capítulo III. Historia de vida... Correr, saltar, vivir	75
Resistir para subsistir	80
Moverse para sobrevivir	86
Perdonar para vivir	90
Buscar para mejorar	95
Aceptar para continuar	99
Aprender para re-nacer	103
El valor de reconocernos para re-existir	107
Interludio: contar en tercera persona	113
Capítulo IV. Una educación en y desde el territorio	115
Re-existencia descolonizadora	122
Universidad de la vida	124
El mundo subjetivo... el camino a seguir	127
Territorio, Subjetividad y Acoplamiento Estructural	129
Conjeturas	130
Cierres y aperturas	131
El valor encontrado se da en la pregunta, en dialogicidades	132
El interés gnoseológico general, los sujetos que habitan la frontera y la transformación de la educación	133
Referencias	135



Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Luz Elena Malagón y Ana María	9
Figura 2. San Juan de Arama, Meta	24
Figura 3. La investigación	29
Figura 4. Categorías	35
Figura 5. Subjetividad	36
Figura 6. Territorio	44
Figura 7. Complejidad	46
Figura 8. Educación	48
Figura 9. Aprendizaje	50
Figura 10. Aprendizaje vital	52
Figura 11. Producción científica por años	59
Figura 12. Nube de palabras	60
Figura 13. Principales autores	61
Figura 14. Método Eco-Histo-Biográfico	67
Figura 15. Método – Metódica – Metodología	68
Figura 16. Camila Andrea García	80
Figura 17. Yaritza Paniagua	86
Figura 18. Jenifer Andrea Lucumí Gómez	90
Figura 19. Helena Shirley Romero Gómez	95
Figura 20. Yesica Katherine Torres Monroy	99
Figura 21. María del Carmen Jiménez	103
Figura 22. Luz Elena Malagón y Martín Sinisterra Ortiz	107
Figura 23. Colombia y sus gentes	113
Figura 24. Nube de palabras sobre experiencias vitales	118
Figura 25. Descolonización	123
Figura 26. Universidad de la vida	125

Presentación

Germán Moncada Blanco

Apreciados lectores:

Lo que nos ocupa ahora es la mágica, indescifrable y portentosa riqueza de la “Universidad de la vida”. Leer a Luz Elena y a Gloria Clemencia es encontrarse con saberes ancestrales que no están condicionados a la rigurosa y muchas veces odiosa evaluación profesoral. Esa evaluación que debe ser democrática para que involucre las partes y que en la vida cotidiana tiene otras valoraciones, otros matices y otras percepciones por la crudeza de sus resultados, si nos llegamos a equivocar.

Entender el aprendizaje vital de las autoras frente a los protagonistas de cada historia es un rico encuentro con lo difícil, con lo doloroso e incluso con las inefables formas en que aprendieron y desaprendieron para poder seguir con sus vidas y las de sus familias. O mejor aún, con las increíbles historias y la forma en que construyeron su conocimiento para salir airoso de tantas dificultades.

El estado del arte junto a lo trascendental de una decisión de vida, correr para sobrevivir, perder todo por una mala decisión o dar un salto de fe, están identificados y tienen soporte académico para entender qué motivo de aprendizaje. Las fronteras y sus profundos problemas, las otras formas de conocimiento, los territorios habitados, la cercanía con el ser por el ser como base del humanismo y el conocimiento situado, hacen parte de este tratado que nos atrapa y nos converge por la simple razón de saber que todos lo vivimos de una u otra manera.

Junto a esta amalgama de relatos cruzados nos topamos con una historiografía que no es ajena en su explicación de los momentos que se relatan. Poder enlazar cada mujer, cada razón, cada sentimiento, cada nuevo aire, nos da una tonalidad con la que debieron enfrentarse las mujeres y sus historias. Desde los relatos de lo que vivieron y sintieron, queda claro que la lectura nos lleva por un camino que sorprende y sensibiliza cada vez de manera diferente, por las tantas y concurridas formas vivenciadas.



Entonces prepárese para un viaje motivador que atrapa y emociona no por subjetividad, sino por las tantas similitudes de colombianos y colombianas anónimos que construyeron sus vidas y son ejemplo de tesón y entrega por los suyos. Esta es, sin duda, una lectura llena de formas de vida valiosas que, aceptadas o no, se convierten en motivo para buscar una cercanía con las diferentes formas de aprendizaje que salen a nuestro encuentro, pero que pocas veces valoramos por la fuerza de la costumbre o por la poca valoración que tiene la experiencia del otro.

Buen viaje y bienvenidas las formas de la vida.



Prefacio

Arlette Pichardo Muñiz

Conocí a Luz Elena Malagón Castro a propósito de una invitación de Unimeta al Programa de Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica, de la Universidad de La Salle, en Costa Rica. Desde ahí surge un diálogo académico e intercambio institucional sin límites. Luz Elena cada vez me sorprende más, con su extraordinaria capacidad de trabajo y entusiasta vocación de entrega. Ella combina las 24 horas del día, en ocasiones de manera inexplicable, para cumplir las tareas institucionales y docentes y asumir el papel de hija y madre.

En *“Descentrar el Saber”* también me correspondió el honor de escribir el prólogo y colaborar en la edición. Un volumen compartido con personas vinculadas a la docencia colombiana. Luego, el turno fue de lectora de su trabajo doctoral en la Universidad de La Salle en Costa Rica. Ahora leer y escribir el prefacio de este nuevo esfuerzo académico, con el que culmina otro hito en su aprendizaje, el doctorado en Educación de la Universidad Manizales, en su natal Colombia y lo enruta hacia la estancia posdoctoral. Es un honor que acepto, con orgullo y satisfacción. Sería muy largo relatar el porqué de la importancia de ésta, su última producción. Así, que permítanme referirme a tres (3) aportes esenciales.

Transitar desde la biografía a poner en valor a su país, el ser colombiano y su identidad, el enlace de los micro mundos y los macro mundos, en una circularidad potenciadora más allá de las restricciones que impone estar en contextos de violencia o ser sujetos de violencia, sobrevivir en condiciones de múltiples pobreza o ser parte de una educación que margina lo que se aleja de saberes académicos. Expresado de manera hermosa cuando a la letra dice: Colombia puede ser *“el mejor territorio del mundo para vivir” y, paradójicamente, también “el peor territorio para vivir”*. Extraordinario uso de la paradoja que, como dice Heins von Foerster, se trata de dispositivos creativos, círculos virtuosos.¹

Los usos del análisis bibliométrico. Su adecuada y sistemática aplicación en busca de un balance cuantitativo y cualitativo en la revisión del estado del arte

¹ Foerster, H. von (1991). Las semillas de la cibernética: Obras escogidas (Edición de Marcelo Pakman). Presentación de Carlos Sluzki). Bacerlona, España: Gedisa Editorial.



de la investigación en el tema. Hoy en día ante los abusos en la divulgación de información y el amplio espacio ocupado por la literatura gris, fundamentar de tal forma un estudio de esta naturaleza puede considerarse un aporte al conocimiento en la construcción del método eco-histo-biográfico, más allá del valor anecdótico.

Re-existencia descolonizadora. El sentido de la vida en Los Llanos colombianos y cómo desde el poder hegemónico afloran intersticios para re-pensar, re-valorar, re-cordar, re-crear y re-considerar.

Les invito con entusiasmo a correr, saltar y vivir por esta ruta que, desde una andadura personal por las formas de re-existencia a la educación hegemónica, nos hace transitar Luz Elena en la experiencia vital de re/nacer en y desde el territorio.



Introducción

“Educarse es impregnar sentido a las prácticas de la vida cotidiana”

(Gutiérrez y Prado, 2015, p. 16).

Esta investigación hunde sus raíces en mi niñez. Comprender y querer replicar el valor que tienen las experiencias de vida para aquello que llamamos “educación” se constituye en la base fundamental de las consideraciones que tuve para comenzar una nueva indagación que permitiera comprender cómo personas valiosas pudieron salir airoso en la vida sin la ayuda de la educación hegemónica, esto es: fuera de la escuela “formal”.

El concepto de educación que toma esta investigación parte de comprender que las situaciones de vida implican aprendizajes fuera de la escuela, bioaprendizajes que son producto de situaciones extremas y significativas en la trayectoria vital de los sujetos implicados y que permiten pensar el concepto de universidad de la vida, ámbito por excelencia de la biopedagogía. Sobre el bioaprendizaje, coinciden Maturana y Varela (2004) y Ortiz (2021) desde una perspectiva fenomenológica, que en el conocimiento de la experiencia descubrimos relaciones entre el pensamiento y el cuerpo porque en el macrosistema que es la persona se realizan a diferente nivel las funciones, pero inexorablemente hacen parte del aprendizaje como un fenómeno de transformación del sistema nervioso asociado a un cambio conducta, que tiene lugar bajo manutención de la autopoiesis y ocurre debido al continuo acoplamiento entre la fenomenología estado-determinada del sistema nervioso y la fenomenología estado-determinada del ambiente (Maturana y Varela, 1994, p. 130).

En tanto que en esa experiencia que se conoce está la conciencia de experimentarla, es parte suya y a la vez del todo que se conjuga para que pueda existir; así, *“Bioaprendizaje comprenderá a la persona como el todo dentro del todo, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje que viva la persona será una experiencia de aprendizaje planetaria y del multiverso”* (Ortiz, 2021, p. 91).

Ahora bien, con respecto a la biopedagogía, una primera aproximación para pensar este concepto relacionado con cómo enseñamos lo propone Gutiérrez (1984):



Por la paciencia el niño aprende a adaptarse a las exigencias de la vida, aprende a dominar sus impulsos, a reprimir sus potencialidades y a controlar sus más genuinas manifestaciones humanas. Muy pronto aprende que si quiere vivir en paz tiene que contener a raya sus emociones y sentimientos y tiene que actuar con la mayor racionalidad, tal y como los adultos esperan de él. En otras palabras, tiene que hacer coincidir sus proyectos personales con los proyectos del maestro que no son sino los de la sociedad que lo mantiene. (p. 53)

Hay un acoplamiento intrínseco con la realidad social en el que se inserta la vida, y de ahí que el aprendizaje que se da en, para y con la experiencia no pueda desligarse de los propósitos y proyectos de la existencia circundante. Al respecto, indica Assman (2002):

No es extraño que también las teorías pedagógicas –por no haber sabido reunir, de modo epistemológico, las raíces biológicas y los condicionantes socioculturales del conocimiento– sigan teniendo dificultades para pensar conjuntamente el lado instruccional (enseñar) y el lado creativo del conocimiento (aprender). (p. 43)

El concepto de biopedagogía nos acerca de una manera más sensata a reconocer los aprendizajes vitales de los sujetos, aquellos que se mueven en la frontera y que por fuera de la escuela formal reconocen sus procesos de formación a través de la historia de vida.

En el contexto de la modernidad, la educación adquirió un valor antropológico particular. Los modernos se distinguen por su convicción de que la vida de los seres humanos puede ser conducida. En cuanto ganó terreno la idea de que los seres humanos serían aquello que la educación hiciera de ellos, la empresa de imaginar los resultados, los procedimientos para lograrlo y las características humanas que alcanzaran a ser moldeadas, se convirtió en un propósito que ha concentrado un enorme esfuerzo cultural (Pedraza 1996). En contraposición a esta concepción moderna de la educación, la investigación posdoctoral que ahora se presenta consiste en un recorrido, a partir de un ejercicio de metaobservación, por las historias de vida de seis mujeres y sus aprendizajes por fuera del sistema educativo. Las historias se cuentan desde la primera y la tercera personas, y esa información se articula con un conjunto de circunstancias de carácter diverso.

Esta investigación sucede a dos investigaciones previas sobre el tema, y continúa la metaobservación conmigo misma en mis investigaciones doctorales. En esos diálogos que parecen ocultos surge la mirada que simula externa, la de la mujer que mira su historia de niña, para contarse a sí misma cómo ve hoy eso que vivió y cómo es que eso que cuenta la historia oficial del país la afectó a ella, a la niña que lo vivió. Es una lectura de ida y de vuelta basada en la implicación que supone tomar la historia propia para reflexionar, en este caso sobre la educación hegemónica.

A partir de ese primer encuentro, otras situaciones que han calado mi



observación sobre tantas y tan diversas formas de enfrentar las dificultades diarias me han llevado a abordar este nuevo estudio. Al ubicarme al lado de personas cercanas y valiosas que voy encontrando en el camino, exploro experiencias de *aprendizaje vital*. Así busco develar, a partir de la historia de vida de sujetos que “habitan la frontera” en el Llano colombiano, los procesos de aprendizaje que activaron dispositivos de re-existencia a las tradicionales maneras de hacer la educación desde la visión occidental hegemónica.

Por “sujetos que habitan la frontera” hago referencia a aquellas personas que experimentaron una serie de movimientos geográficos, emocionales, epistemológicos y culturales, y que atienden a la expresión de su voluntad de vivir y sobrevivir (en el sentido de lo que dice la canción “Sobreviviendo” interpretada por Mercedes Sosa). De igual forma se identifica en esos casos el deseo de retornar, aunque este no se haya materializado.

Inicia la reflexión sobre la historia de vida como herramienta para la argumentación y metaobservación (Malagón, 2019), para luego dar paso a la voz personal que revive la experiencia como conjunto de lo vivido en relación con un contexto histórico, social, cultural y político, retomando los canales de aprendizaje y sus repercusiones sobre la biografía. Lo anterior da lugar a la reflexión narrativa que pone juntas las historias de vida y la experiencia vital como fuente de oportunidad en trayectorias vitales para ser. Somos y aprendemos en relación con los otros.

La historia de vida ha tenido diferentes aproximaciones en la investigación académica, donde ha adquirido preponderancia en tanto da cuenta de versiones subjetivas propias de la persona (Moriña, 2016; Berríos, 2000; Hernández, 2009; Cordero, 2012; Sanséau et al., 2005; Longa, 2010; Marshal, 1975). Se tiende a documentar la versión subjetiva de ciertos personajes y a partir de ello a plantear una mirada general del momento en que vivió, atendiendo a una narración que sería una versión oficial de intelectuales al servicio de una clase dominante, ubicándola en un lugar privilegiado para dar cuenta del pensamiento, en una sociedad y en un momento en la historia (Duby, 1993).

Sin embargo, el valor de la biografía no está limitado a personajes reconocidos como “históricos”. Las biografías contenidas en este documento pertenecen a personas que encarnan una suerte de olvido y silenciamiento. Eran historias no contadas de re-existir en medio de situaciones adversas y que ponen sobre nuestra mesa el aprendizaje vital: la universidad de la vida.

Ahora, transportada a mi primer recuerdo del reciente pasado violento de Colombia, tenía 5 o 6 años cuando la zozobra era una constante en el municipio donde vivía junto a mis padres y mi hermano: San Juan de Arama, en el departamento del Meta (ver figura 2). Estábamos en la habitación principal de



aprendizaje que no son los que tradicionalmente han sido dispuestos para la educación de la población colombiana.³

Asumo la noción de “frontera” en el sentido en que la persona⁴ que integra el proceso de educación transita entre geografías para configurar territorios, aprende viviendo en diversos espacios y experiencias de aprendizaje y, por las condiciones en las que se materializa, ese aprendizaje se hace vital. Esto es lo que le ha permitido enriquecer su crecimiento personal, social, gnoseológico y formativo desde lo que le rodea. De Sousa Santos (2003a) deja claro que habitar la frontera implica la emergencia de la subjetividad, así como que “la frontera surge como una forma privilegiada de sociabilidad” (p. 396).

En cuanto al uso del término “complejidad”, se entenderá como las formas de ver, la posibilidad de articular ideas, emociones y tendencias generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto que perturban su comportamiento. Chaves et al. (2017, 2018) consideran la complejidad como una ontología desde la cual se reconoce la experiencia como un asunto integral que aboga por elementos holísticos de participación comunitaria, y a la que se puede acceder sobre la base de una metodología etnográfica y métodos narrativos.

La “descolonización” se usa en el contexto de establecer la manera crítica de ver esos procesos, identificando las formas en que se silenciaron las experiencias que se cuentan, cosas que parecieran hoy nuevas pero que siempre han estado allí ocultas por la acción supresora de la modernidad, y sus discursos retóricos y salvacionistas. “Educación” como una decisión, como un acto de amor, y la necesidad de reconciliación como la posibilidad de construcción, trabajado por Peña et al. (2019). Me hermano con los sujetos de mi investigación en el concepto de “territorio” (Ortiz, 1998; Segarra Arnau et al., 2015), noción que exige la comprensión de “otro territorio” que encarna una búsqueda, un movimiento, un nuevo marco de referencia que implica la revisión de nuestra tradición intelectual.

En el ejercicio de metaobservación que da inicio a la investigación, esos conceptos resultaron en un volver a mi recuerdo de la vida y a cómo mis experiencias derivaron en un interés gnoseológico. Por eso retomo la historia, para comprender la manera en que ese trasegar permite exploraciones sobre el aprendizaje vital. Mi familia paterna nació y creció en un momento de efervescencia de las autodenominadas FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). Cuando tenía 12 años, en 1987, se conformó el Bloque Oriental de esa guerrilla, que adelantó una de las mayores ofensivas destructivas en el país: tomas a poblaciones, secuestros, masacres, entre otras violaciones a los derechos humanos.

³ Escuelas, colegios, universidades, instituciones educativas, instituciones de educación superior, entre otras.

⁴ Persona y sujeto en esta investigación se tomarán como equivalentes.



Esto es importante aclararlo: escribir desde mi cuerpo, territorialidad, cultura y trayectoria como mujer me lleva a nombrar a este actor armado, sin que ello signifique que hayan sido los únicos protagonistas de generación de violencia en el país. Conocemos entonces la conexión de puntos del territorio a partir de ese aprendizaje vital, de ese habitar la frontera, de esta forma de estar sin estar, de querer volver, de haberse ido y sin embargo nunca abandonar aquello que tradicionalmente asumimos como territorialidad.

En esta obra encontrará el lector los desplazamientos, los recorridos, las historias de vida de personas y familias que configuran el contexto de los procesos de aprendizaje vital, en los cuales los sujetos se ven conminados a crearse y transformarse como modo de recreación asociado a los acoplamientos necesarios para sus vidas, en territorios que van configurando y en los cuales crean pertenencia porque les son nuevos y no eran los suyos, pero les corresponde vivir allí y adecuarse por voluntad propia o imposición. En tales contextos hallan personas que consideran maestros, que sin títulos ni cartones les han ayudado a re-existir, en especial en los conflictos que la situación histórica, ontológica, geográfica, política, ética, estética, cultural y económica del país les han planteado a sus existencias.

Arriba se mencionó un ejercicio de investigación previo a éste. Corresponde a un doctorado en la Universidad de La Salle en San José de Costa Rica que fue posible desde la metaobservación, porque regresé al pueblo y no encontré allí lo que había dejado. La iglesia, el colegio y las casas de muchas personas conocidas no estaban donde siempre estuvieron porque fueron destruidas con las tomas guerrilleras. Solo el puesto de policía se mantuvo en pie. Recordar a partir de esos lugares que todavía permanecen en la memoria fue parte del proceso, incluso las veces que huimos del parque porque llegaba la violencia en forma de asesinatos de civiles. La máquina de guerra que nos obligó a habitar la frontera. Cabe reiterar que este no es un trabajo en contra o a favor de un actor armado en particular. Para pelear, como reza el dicho popular, se necesitan dos. En lugar de eso, en esta historia se cuestionan los lugares comunes del conflicto, así como de los mecanismos que permiten pensar en la posibilidad de superarlo, desde una investigación enfocada en la educación pensada por fuera de las aulas.

Esta investigación se basa en la reconstrucción de la historia de vida de mujeres que se movieron en los Llanos colombianos, cuyo acontecer da cuenta de las formas de re-existir al lado de su familia. El Llano es una demarcación geográfica en el imaginario colombiano que cobra vida propia; debe dársele tratamiento de nombre propio, por lo cual está en mayúsculas. Los términos “sujeto” y “personas” tienen el propósito de evitar dar una connotación andrógina, dejando claro que hablar de sujetos en esta investigación implica volver a la dicotomía sujeto-objeto, pero con el fin de cuestionarla. En esa primera investigación fui



investigadora y sujeto de investigación, lo que me permitió reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de otra educación, producto de lo cual son mi investigación doctoral en la Universidad Católica de Manizales y la presente, en el marco de mi estancia posdoctoral.

En ese proceso que constituye el ir y venir de las vidas propias de las personas que formaron parte de este trayecto, resalto los métodos de aprendizaje vital que lograron construir-los como sujetos que han habitado “la frontera”, que se han educado en ella y que desde ahí hablan críticamente al discurso hegemónico de la educación formal que no tuvieron. “(...) Aprender a vivir necesita no solo de conocimientos sino de transformación, en el propio estado mental, del conocimiento adquirido en sapiencia y la incorporación de esta sapiencia a la vida” (Morin, 2002, p. 49).

La investigación comprende un sentido político, teórico y académico, desde el diálogo entre la pedagogía crítica (Freire, 1972, 2012; McLaren, 2005) con los estudios culturales y decoloniales (Walsh, 2013, 2016) y las epistemologías del sur (De Sousa Santos y Meneses, 2014), para hacer una reflexión sobre el proceso educativo y otros espacios/experiencias que educan, los cuales parecen ser invisibilizados por la razón indolente (De Sousa Santos, 2006).

En el planteamiento del capítulo primero, *“Hacia el aprendizaje”*, sustento las categorías que conforman este estudio articulándolas con el rastreo bibliográfico en dos de los capítulos del documento: “Hacia el aprendizaje vital” y “El método”. Más adelante (figura 3) dibujo la investigación como una apuesta estética, ética y política, para posicionar pedagógicamente la mediación desde el arte y plasmar así la macrocategoría subjetividad y las categorías educación/territorio/complejidad, para construir la categoría emergente de aprendizaje. También dejo ver la imagen de la mujer que mira lo que de niña vivió, los trayectos y las trayectorias vitales de las mujeres que conmigo buscan en su memoria para hacer historia en el marco de la historia del país, para hacer sentir en el color lo colonial, la descolonización, lo junto y lo disjunto, la subjetividad y la complejidad. Así mismo, para recrear desde el diseño. La ilustración refleja el rizoma de este resultado narrativo, el bucle, la espiral resonante construida como marco teórico.

El segundo capítulo *“Evocar un método con-fiable”*, parte de reconocer que las historias tradicionalmente se narran en tercera persona e invisibilizan al protagonista, aquel que cuenta su propia experiencia desde sus formas de recordar, asumir e interpretar lo que vivió. Desconocen que la manera de aproximarnos a esas historias requiere que nos percatemos de lo que el micromundo representa en el macromundo, desde el tejer y el religar que emerge en el método, la metódica y la metodología para argumentar el método Eco-Histo-Biográfico.



El capítulo tercero, ***“Historia de vida... Correr, saltar, vivir”***, evidencia los aprendizajes vitales de los sujetos en cuestión. Las categorías toman sentido a partir de los circuitos relacionales, partiendo de las categorías tensionantes que son “territorio” y “complejidad” en relación con las trayectorias vitales identificadas y que están en función del sentido que tienen las intersubjetividades vinculadas en este estudio. Desarrollo las historias de vida a partir del aprendizaje vital, que las constituye como la voz de los otros que también son ellos, porque habitan el territorio nacional y hacen parte de su historia, aun cuando no ha sido narrada. Los siguientes aprendizajes vitales, que dan sentido a los subtítulos que conforman el capítulo desde el lenguaje narrativo, fueron los encontrados en el recorrido etnográfico (trayectos vitales): resistir, subsistir, moverse, sobrevivir, perdonar, vivir, buscar, mejorar, aceptar, continuar, aprender, renacer, valorar, reconocer y re-existir, como una muestra de las emergencias y discusiones de la investigación.

En el capítulo cuarto, ***“Una educación en y desde el territorio”***, trabajo el concepto de aprendizaje vital, que da lugar a la propuesta de universidad de la vida y a la descolonización como una posibilidad de pensar la educación en y desde el territorio a manera de apertura y horizonte de la investigación. La lógica de los subtítulos compromete la acción que da sentido al capítulo desde el tratamiento del dato empírico porque da una idea de movimientos salidos de los sentimientos en las historias de vida, a manera de índice de los aprendizajes vitales. Llegué a estos resultados luego del debate de las posturas teóricas que tuve como insumo para plantear los aprendizajes vitales en la vida de los sujetos como una realidad ontológica compleja, desde el rigor científico y sustentado en el desarrollo del método.

Los conceptos en esta investigación resaltan los aprendizajes vitales que emergieron como una apuesta para lograr que la semántica se comprenda más allá de los postulados de carácter canónico, y se vinculen con la experiencia. Estos significados toman más sentido en el capítulo tercero (*“Historia de vida, correr, saltar, vivir”*), debido a la misma vinculación con el contexto y época, toda vez que el concepto puede ser polisémico. Doto de significado estos conceptos a partir del trabajo que realicé con los sujetos implicados en la investigación más allá del movimiento estético justificado a partir del ejercicio de memoria, que logra una conjunción de las comprensiones que tiene un sujeto desde su propia experiencia.

La presente investigación reitera la necesidad de que la educación contenga el componente histórico; no podemos considerar la educación por fuera de la historia y lejos del territorio, estos deben repensarse en el currículo; no debemos aislar a los sujetos de su contexto inmediato, de sus ancestralidades, de sus experiencias de vida. Se trata de identificar con los sujetos en las dialogicidades los procesos de aprendizaje vital que se dieron en la experiencia de vida y construir memoria colectiva, una memoria que reconoce los modos en que las personas comprenden sus historias de vida en relación con la historia de país.



Este documento permite pensar las formas de educación fuera de la escuela que llevaron a los aprendizajes vitales de los sujetos; hace visible la desconexión entre la teoría de la educación hegemónica y su puesta en práctica, así como la desconexión entre la historia de los territorios con los sujetos que los habitan, en los que producen conocimientos y la forma en que los gobiernos han tratado de asumir los problemas de tales sujetos.

En el establecimiento de relaciones y articulaciones con los datos es posible observar esas otras experiencias que educan. En la exposición gráfica de la investigación (figura 3) se hace visible la mujer que mira su historia de vida y se reencuentra con la niña. Esta es la mujer que recorre los caminos en su andadura personal en el Llano colombiano como un elemento clave de procesos decoloniales que puedan entender la educación fuera de la escuela, fundamentada en las trayectorias de vida y la recuperación de la identidad, como una expresión que da valor estético al contenido escrito, para que en tengan sentido las ilustraciones elaboradas y le dan color a la investigación desarrollada desde 2017.



Figura 3. La investigación. Diseño de Mariana Medina.



CAPÍTULO 1

Hacia el aprendizaje

Capítulo I. Hacia el aprendizaje

*“Donde no se propician procesos vitales,
tampoco se favorecen los procesos de conocimiento”*
(Assman, 2002, p. 26).

En este capítulo evidencio cómo mi propia experiencia, desde el renacer en el aprendizaje, resultó definitiva para estudiar la construcción de vida de sujetos que habitan la frontera, seres humanos con relaciones cosmogónicas cercanas por ser parte de mi familia y también por ser parte de mi país. Mi búsqueda epistémica gira en torno a develar, a partir de la historia de vida de sujetos que “habitan la frontera” en el Llano colombiano, procesos de aprendizaje que activan dispositivos de re-existencia distintos a las maneras tradicionales de hacer educación en la visión occidental hegemónica. Este es mi interés gnoseológico.

Para trasegar desde el pensamiento y la construcción que otros han elaborado en búsquedas epistémicas similares, encuentro que un valor agregado a la historia de país con posibilidades generativas es no contar la historia de terceras personas sino a partir de mi propia historia, verme reflejada en cada historia particular y familiar con eco en territorios compartidos. La forma de interpretar y adentrarme en las historias de vida es definitiva, por lo que para el interés gnoseológico de conocimiento se hizo fundamental construir un proceso de investigación que recuperara, desde las historias de vida de los sujetos que habitan la frontera, alternativas de una educación en/desde el territorio. La forma de abordar el pensamiento y la interpretación, las categorías que visibilizarían la construcción de conocimiento y las múltiples dialogicidades transdisciplinarias, lograrían que esta construcción método-metódica-metodológica fuera acorde con las búsquedas generativas y epistémicas convocadas.

En la motivación de transformar que surge desde nuestra ética profesional como educadoras y desde nuestra ética personal y familiar al vivir de cerca el conflicto armado en Colombia, surgen como intereses gnoseológicos: i) identificar a partir de los acontecimientos los procesos que activan los aprendizajes basados en la experiencia de sujetos inmersos en el conflicto armado colombiano, y ii) explorar las formas en que el aprendizaje cuestiona las dinámicas hegemónicas de comprender los procesos de educación a partir de las historias de vida. Ambos en la decisión de alzar aquí las voces que callan desde la experiencia a



causa de las conductas dominantes conservadas generación tras generación. Las búsquedas epistemológicas fueron mediadas por interrogantes de vida que atravesaron la realidad, y las percepciones que se tienen de las mismas; en consecuencia, fue pensar y repensar los interrogantes para mantener el horizonte de la mirada sobre lo evidente de lo no evidente, entre lo emergente y lo importante.

Este primer capítulo sustenta los circuitos relacionales que permiten desarrollar argumentativamente el tejido entre las categorías del estudio desde la macro-categoría subjetividad para elaborar el entramado intersubjetivo. A partir de allí desarrollo en conjunción y transdisciplinariedad las cuatro categorías de mi investigación: educación, territorio, complejidad y aprendizaje, esta última como categoría emergente, mediante circuitos relacionales (entramados que despliegan los nexos entre categorías) para pensar los vínculos entre educación/aprendizaje, interrogados por territorio y complejidad, así: ***educación/territorio/aprendizaje*** y ***educación/complejidad/aprendizaje***.

El circuito relacional es usado en esta investigación como una construcción teórica en la que enlazo elementos conceptuales en espiral resonante, para lograr la trama compleja en la que las experiencias y el trayecto de vida de los sujetos permiten que emerja el aprendizaje; de esta manera, el circuito relacional da paso a la comprensión de las experiencias de vida de los sujetos para articular en el análisis las categorías de complejidad, territorio y educación. El entramado de este capítulo permite ver de manera relacional el vínculo entre la unidad y las partes como una herramienta de mediación creadora en el proceso de interpretación de las realidades que se dan en la vida diaria en un ejercicio de espiral relacionante desde lo antagónico, lo dialógico, la comprensión de las realidades y el lenguajear de los interlocutores, de los cuales forma parte la investigadora implicada.

La investigación se diseñó desde la búsqueda de vínculos entre subjetividad/complejidad/territorio/educación y se obtuvieron resultados emergentes que mostraron dos circuitos relacionales mediados por la capacidad de comprender, interpretar y reformular situaciones a través de los lenguajes dados entre los sujetos de la investigación. Según Valencia y De Günter (2020), el circuito relacional es considerado como:

[...] elaboración teórico-conceptual que establece entre sí vínculos de múltiples órdenes y dimensiones en tramas diferentes y cuyo valor heurístico está dado por la densidad y magnitud de la trama misma en relación con su capacidad para ayudar a comprender, interpretar y explicar el circuito relacional mismo. (p. 1)

Esta concepción me permitió generar información sobre cómo suscitar un análisis de los vínculos con el territorio de las historias de vida de los sujetos de investigación que se movieron en el Llano colombiano y las tradiciones, la cultura, la relación con el territorio, las emociones, el conocimiento y la



colectividad en un ejercicio Eco-Histo-Biográfico (ver capítulo tercero).

La educación, el aprendizaje y los hipervínculos con el territorio y la complejidad fueron entramados en relación con cada historia de vida en los momentos específicos de la narración y recuperación de la memoria, donde emerge la amplitud y profundidad de territorio más allá de un recorte biofísico y material. Así se dio con cada interlocutor que compartió con nosotros la frontera. “Habitar la frontera” lleva consigo elaboraciones emocionales próximas y aproximadas, nunca idénticas, lo que permite compartir aprendizajes vitales.

Dos interrogantes acompañaron este lenguaje: *¿cuáles son las fuerzas vitales que movilizan a los sujetos para hacer cambios en sus mundos de existencia cuando las condiciones son extremas en el Llano colombiano?* y *¿cómo emergen procesos de aprendizajes por fuera de las maneras tradicionales de hacer educación desde una visión occidental hegemónica a partir de las historias de vida de sujetos que habitan la frontera en el Llano?*



Figura 4. Categorías. Diseño de Mariana Medina.

Este capítulo está organizado desde el desarrollo teórico-conceptual de la macro-categoría subjetividad y de las categorías educación/territorio/complejidad, para cartografiar la categoría emergente: aprendizaje. Las categorías están narradas en relación con el estado de la cuestión trabajada

con el rastreo bibliográfico, resituándolas desde la reinterpretación de diversas dimensiones que se conectan con los procesos emergentes concretos de lo que llamo “*aprendizaje vital*”.

Subjetividad



Figura 5. Subjetividad. Diseño de Mariana Medina.

Con frecuencia, lo subjetivo se asocia a lo que está en los márgenes de lo real, más cercano a lo imaginario, a la fantasía y en suma siempre a la individualidad. Como consecuencia aparentemente natural se le considera como germen de error, o como “ruido” que requiere neutralizarse dada su ambigüedad. Sin embargo, para esta investigación la subjetividad permite establecer relaciones desde la sistémica a la analítica para la consistencia teórica y metodológica. Se trata de la acción de percibir como herramienta para comprender la propia experiencia, siguiendo a Morin (2006), quien plantea que la objetividad, el universalismo, la racionalidad científica y sus procedimientos, así como las teorías sociales, son construcciones subjetivas. Así, las prácticas investigativas están impregnadas de subjetividad, al igual que todo esfuerzo por pensarla.

En la modernidad, la discusión sobre subjetividad se apoya con fuerza en el planteamiento de Descartes sobre el sujeto racional. Denise Najmanovich (2008)

lo plantea como la muerte y resurrección del sujeto:

A lo largo de nuestro siglo, no solo el pensamiento sobre el sujeto ha ido atravesando por un período de cambios fundamentales, también asistimos a una metamorfosis de nuestra experiencia como sujetos en este mundo en mutación en el que estamos cuestionando nuestro lugar, nuestras formas de producción subjetivas y objetivantes, nuestras formas de vida junto con los paradigmas que las han sustentado. (pp. 142-143)

La subjetividad involucra imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo (figura 5), conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde las cuales elaboro mi experiencia existencial y mi sentido de vida. Para González Rey (2012), la subjetividad se entiende no como fenómenos exclusivamente individuales, sino como un aspecto importante de cualquier fenómeno social (figura 5).

Subjetividades en alteridad que reconozcan estilos de vida personales, institucionales y organizacionales compartidos entre los sujetos de esta investigación dentro de diferencias en su experiencia y en sus aprendizajes, que constituyen soporte del aprendizaje vital, el cual se genera al habitar la frontera. Para los fines de este texto, habitarla implica evidenciar que la educación tiene lugar desde realidades diversas que cuestionan una visión universalista, clasista y jerárquica de los procesos de conocer, aprender y transformar-se con el mundo.

Una perspectiva que supone el establecimiento de nuevas relaciones fundadas en el respeto y la cooperación que resulta de la solidaridad entre sujetos que habitan la frontera:

[...] con la armonía biológica y cultural; con la confianza y el placer de la convivencia; con el afecto, la dulzura y el amor; con la participación, la flexibilidad y la solidaridad; con la admiración por la belleza y el misterio de la vida; con la unión y la veneración por la naturaleza; con la creatividad, el conocimiento intuitivo y la dimensión espiritual del ser humano. (Gutiérrez y Prado, 2015, p. 69)

Los sujetos se hacen a sí mismos en la palabra que se erige como derecho, no como privilegio, en tanto el silencio ha de ser una decisión y no una imposición. La emergencia de la mismidad, la otredad y la alteridad surge de cuestionar el carácter totalizador y universalista de occidente que nos ha legado la colonia. Reconozco que la alteridad es todo un sueño, una utopía si se quiere, para quienes hemos sido subyugados y subalternizados al poder totalitario.

Esta investigación se gesta desde el desacomodamiento de la certeza y la normalidad como paradigmas imperantes, iniciando el camino hacia el reconocimiento de las variaciones humanas, la emergencia de múltiples diferencias, formas de ser, estar y habitar el territorio. Lo que implica no asumir la mismidad en los cimientos de la modernidad colonial sino reconstruirla en un viaje de auto reconocimiento a mi memoria morfogenética y a las huellas de un pasado



que me conforma en los otros, con los otros y conmigo misma. No puede haber alteridad y otredad sin el reconocimiento de mi mismidad. Para hacer esto posible es importante analizar procesos autopoieticos en la medida que “no es la oposición ni la diferencia lo que hace a una persona un individuo, sino el poder hacer lo que hace desde sí, aprender desde sí, discrepar desde sí... sin desaparecer... sin justificarse... (Maturana, 2002, p. 136).

Para muchos, la contemporaneidad no es otra cosa que la pérdida de los paisajes, la familiaridad con el mundo, la calma, la estabilidad, el orden y la coherencia, la pérdida de sí mismo en un mar de referentes etéreos y desdibujantes de nuestra vida interior; para muchos, la modernidad la pérdida de nosotros mismos, de la mismidad. La mismidad ha sido un deleite que me ha permitido gozar de la vida, la naturaleza y las personas que me rodean, me rodearon y me acompañarán. Un viaje de ir y venir que me ha permitido desaprender aquellas estructuras que me han constituido como mujer en el marco de la modernidad.

De acuerdo con Maturana (2002), hace mucho tiempo que la humanidad vive enajenada en la división del ser en lo material y lo espiritual, hablamos de enajenación porque en la medida en que esta división nos escinde, nos aparta de las dimensiones humanas en las que de hecho somos humanos, la dignidad, el respeto por el otro y la responsabilidad frente al mundo que configuramos con nuestro vivir.

[...] si se convive en un vivir cotidiano que implica un pensar y un hacer espontáneos, consciente e inconsciente, que integra y armoniza el pensar lineal-causal-local con el pensar analógico-sistémico, se aprende a vivir así de manera también natural y espontánea, y se sale de la ceguera ecológica y de la enajenación en lo tecnológico que nos obnubila y destruye. (Maturana, 2002, p. 281)

La pérdida de la mismidad en la modernidad quizá sea porque el otro ya estaba ahí y allá, en un tiempo que no es lineal ni circular ni simultáneo, sino disyuntivo (Skliar, 2002). La relación mismidad, alteridad y otredad se gesta en la vida; de acuerdo con ello, Maturana afirma que “no hay oposición entre lo individual y lo social, porque se es individuo siempre, en tanto se es miembro de una comunidad y en tanto individuo uno contribuye con otros individuos a crear la comunidad a la cual se pertenece” (2002, p. 136).

En mi experiencia, la mismidad la vivo cuando puedo sintonizarme y resonar con la otra o el otro, de esta manera fluye el lenguaje que es el diálogo con la otredad, un diálogo que requiere escucharse para poderse leer, y me leo para comprenderme y liberarme, con otros, de las ataduras vividas.

Toda cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de la espacialidad. Y también puede ser verdad su reverso: no hay nada de la espacialidad —y en la espacialidad— que pueda explicarse sino a través de lo humano. Entonces: ¿Hay una única espacialidad para lo humano? ¿Es la espacialidad del sujeto una espacialidad lineal —el otro únicamente en relación



con nosotros mismos —y/o circular— el otro que vuelve, ocupando el mismo territorio que le hemos asignado siempre? ¿Un espacio solo homogéneo, únicamente colonial? ¿O será el espacio un espacio simultáneo donde el otro ocupa un espacio otro, pero conocido o por conocer; un otro espacio pero que se imagina apaciblemente vinculado, ¿pretendidamente comunicativo con la mismidad? ¿Un espacio multihomogéneo, un espacio multicultural? ¿O bien se trata de una espacialidad radicalmente diferente del espacio de la mismidad? ¿Un espacio que irrumpe, un espacio de acontecimiento, un espacio de miradas, gestos, silencios y palabras irreconocibles, inclasificables, irreductibles? ¿Las espacialidades de la/s diferencia/s? (Skliar, 2002, p. 86)

Somos seres de incertidumbre, somos nichos de autoorganización, cambiantes, impredecibles con los otros, las otras y el entorno; podemos generar nuevos aprendizajes y liberar nuevas sensibilidades sociales, nuevas subjetividades de alteridad, libres de exclusión y amenaza, libres de la autoformación.

Los seres humanos existimos como fractales en sistemas de relación, cohabitamos con la otredad a través del lenguaje en donde tomamos sentido de la vida al entender que somos partículas con existencia en la totalidad. Como mujeres, nos es claro que llegamos a un mundo vibrante, contradictorio, honesto, sincero, llenos de claroscuros, en palabras de Assmann (2002, p. 228), aquí sitúo los movimientos y las bifurcaciones que me conducen a escenarios de conflicto, de búsqueda constante, de caos, allí emergen subjetividades en alteridad que muestran distintas dinámicas de resonancia para esta investigación, otras posibilidades de educación. Alteridad, otredad y mismidad constituyen significatividad a través de la vivencia, los lenguajes, donde la subjetividad no es trasmisible o enseñable; al igual que la mediación, la subjetividad es una construcción cotidiana en la vida de las personas. La transformación de mis propias percepciones es una apuesta que se abre al encuentro del amor, en donde hemos reconocido la pluralidad de perspectivas biológicas, estéticas, sociales, culturales, coloniales y políticas como fundamentos para constituirnos con otros y otras en el devenir humano (Assmann, 2002; Maturana, 2002).

Esta posibilidad de recrear, de transformar nuestras subjetividades en alteridad, es una forma de experiencia estética: una estética de la dinámica, fluida, mutante que nos conduce a saberes otros; esta transformación es devenida en compuerta en la cual nuestra subjetividad es reelaborada con mayor número de bifurcaciones, vibraciones y resonancias, una subjetividad relacional con mayor variedad dimensional, un fractal del camino recorrido.

Parte de los cambios suscitados en nuestra forma de pensar me han permitido considerar que crecemos como seres vivos entrelazando el lenguaje y las emociones en la vida cotidiana, somos humanidad en el diálogo. Asumimos como interlocutores el lenguajear en tanto modo de cohabitar, de estar juntos, dando lugar a la existencia de flujos; entendemos que tal lenguajear nos constituye como colectivo a la par que nos da particularidad en los diferentes modos de vida, de acción y participación en ella (Maturana, 1999).



En la vida individual y la forma como esta se exterioriza, las pasiones tienen lugar en las relaciones sociales, tienen que ver con el lenguaje común y particular en relaciones y cohabitaciones, me resignifica como formas energéticas de la vida en permanente narración interpretativa y al asumir el lenguaje como fenómeno social (Maturana y Varela, 1994). Las diferentes situaciones me regalaron nuevos aprendizajes, fueron muchas las ocasiones en que he transformado mis propias formas de percibir, pensar y actuar; todo esto me ha llevado a comprender que la vida es móvil, que en todos los momentos y situaciones me ofrece escenarios de incertidumbre.

La mismidad desde nuestra experiencia significa volver sobre sí, estar en sí, lo cual invoca a la unicidad del ser; se trata entonces del encuentro conmigo misma, invitándome al autodescubrimiento como concepto complejo y a consolidar una posibilidad de metaobservación. El descubrirme me permitió construir y concebir nuevas maneras de percibir y vivir en encuentro y renacer permanente, y despertar formas de existencia a un nivel más profundo que me condujeron a transformar la adversidad en oportunidades para vivir con intensidad.

Indica Bohm (1997) que el campo de la percepción y la comunicación se deben considerar como un todo indivisible. Desde otro ángulo, Castañeda (2015) me enseñó un proceso cognitivo que abrió las puertas a la transformación interna e implicó desaprender desde la lógica convencional, silenciar la mente y volar para resonar con otros y en los otros. Fue importante construir un diálogo interno para lograr un descubrimiento en un nivel más profundo, develar el fluir de mi energía, las herencias ancestrales y las bifurcaciones que me han traído aquí y ahora. Desde esta perspectiva, recupero una ruta a la mismidad reconfigurando el lenguaje desde la caricia, el silencio y la escucha como formas de resonancia y conexión con mi pasado; este proceso se reafirmó en el pensamiento de Laszlo (2004), al recordar que estamos relacionados unos con otros en campos de resonancia que nos permiten “comprensiones otras” sobre la naturaleza del ser.

He podido establecer que la mismidad está constituida principalmente por la memoria, una memoria ancestral, familiar y colectiva como nos lo ilustra Sheldrake (1994), biólogo y autor de la teoría de los campos mórficos de conciencia, quien expresa que: “la memoria del universo se transmite de generación en generación y de especie en especie como si se tratara de unas redes invisibles de energía mental que transmiten la información” (p. 66). En su libro sobre la ciencia y el campo akásico, Laszlo (2004) afirma que: “El campo (A) informa a todas las cosas vivas, a todo el tejido de la vida, también informa a nuestra conciencia” (p. 17). El autor nos sugiere que no somos entes aislados, ni fortuitos, somos seres con pasado, con una memoria ancestral no consciente vinculada a todos los seres del universo, habitamos un campo energético e informativo que se manifiesta a través de la conjugación holográfica de energía e información.



Para que esta emergencia fuese posible, vi necesario un cambio de mi mentalidad subalternizada.⁵ Tal como lo menciona Payan (2000), para que exista cambio y reconsideración nos cuestionamos y abrimos a la desobediencia vital, hemos habitado nodos, redes e incertidumbres abiertas al encuentro del amor, reconociendo nuestra pluralidad de perspectivas biológicas, estéticas, sociales, culturales y políticas como fundamentos para constituirnos con otros y otras en el devenir humano (Assmann, 2002; Maturana, 2002).

De acuerdo con Maturana (2002, p. 215), lo que la humanidad intenta es acercarse a una biología del amor “nosotros, los seres humanos somos animales que dependemos del amor”. Cada paso caminado da lecciones de sincronicidad con cada texto, con cada lenguaje se ha reconocido esa pauta intrincada de crecimiento, aceleración y transformación (Margulis y Sagan, 1996).

Los interrogantes asociados al sujeto y la subjetividad se erigen en medio de la presión de ser herederas de la modernidad que, en occidente, entronizó una educación institucionalizada que separa sentimientos y saberes; con frecuencia y sin saberlo se agencia subalterna al poder patriarcal, en el cual predominan valores como la competencia, tan propia y cara al mundo capitalista y que reconoce fuero a la economía y a ciertas expresiones de la política de detrimento de la vida y de la felicidad de los sujetos. A la noción de modernidad van unidas las de progreso, desarrollo, evolución y sobre todo un cierto tipo de racionalidad, ciertas verdades impuestas a las que se subordinan las otras y los otros con sus verdades e historias.

En el recorrido teórico surge la pregunta: ¿qué dinámicas, tránsitos y conceptos median para la propia experiencia de subjetividad? Morin (1986, 1988) argumenta que en la ciencia clásica la subjetividad aparece como contingencia, fuente de errores o de ruido que se necesitan eliminar. Najmanovich (2008) señala que en el abordaje de la subjetividad como campo problemático de reflexión, confluyen diferentes campos de estudio, tradiciones, enfoques y comprensiones. Propone desmontar y desnaturalizar supuestos e imágenes que la asimilan al subjetivismo como posición epistemológica o a lo individual como interioridad o conciencia. Indica la autora que la subjetividad es un campo de complejidad desde el cual se puede pensar la realidad social y el propio pensar sobre la misma. En consecuencia, señala que el primer problema es definirla más allá de los límites que imponen los parámetros de cada enfoque y marco disciplinar.

En tal sentido, para Najmanovich (2001) la subjetividad “es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio

⁵ La mentalidad subalternizada en esta investigación hace referencia a la subordinación de saberes, conocimientos, religiones, tradiciones, imaginarios, ciencias y tecnologías heredados en procesos de colonización, que emergen para ser develados.]



de libertad y creatividad, el espacio de la ética” (p. 110). Tanto Morín (1997) como la autora mencionada indican que la subjetividad no subsume la noción de sujeto y su capacidad de objetivar, convenir y construir su realidad en relaciones retroactivas de inclusión y exclusión que permiten integrar la subjetividad particular con la colectiva en un nosotros ecologizado, biológico-físico-químico, entramado desde la incertidumbre, las paradojas, las ambivalencias y las contradicciones tanto como las confluencias.

Leída en relaciones históricas de espacio y tiempo (lugar-territorio-territorialización), diversos autores (Zemelman 1987, 2010; Torres Carrillo, 2006), relieves el papel de la subjetividad en la construcción de realidades y en su potencialidad para construir colectividades.

La categoría subjetividad no puede restringirse a situaciones establecidas y controladas, porque ello significaría negar o empobrecer sus funciones cognoscitivas (...); es decir, la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos; por lo mismo se refiere al surgimiento de sentidos de futuro. (Zemelman, 1987, p. 24)

Las subjetividades articulan tiempo y espacio al vincularse con procesos socioculturales y políticos. Es aquí donde se encuentra una oportunidad para la mismidad, la otredad y la alteridad. También se encuentra la solidaridad y la complementariedad en la medida en que la subjetividad incluye y se define en lo colectivo como oportunidad para la transformación. En este mismo ámbito de lo social, Torres Carrillo (2006) considera la subjetividad como un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido a través de las cuales los sujetos inmersos en colectivos sociales construyen la realidad y actúan sobre ella. Por lo tanto:

La subjetividad cumple simultáneamente varias funciones: 1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales. (Torres Carrillo, 2006, p. 91)

En el desdoblamiento de la relación individuo-mundo y la configuración del nosotros ecologizado que la subjetividad posibilita, los condicionantes propios de los modos de regulación, autorregulación y autoproducción de lo colectivo en la construcción de realidades, despliegan y legitiman constreñimientos que demarcan identidades orientadas a la separación más que a la conjunción, aun cuando promuevan “universales” como libertad, igualdad y fraternidad que la modernidad tomó como banderas, desde la entronización de la división oriente/occidente, donde los “derechos universales” y la “historia universal” obedecen a una comprensión racionocéntrica occidental del mundo y de su economía capitalista.



Al decir de Boaventura de Sousa Santos (1998), la subjetividad emerge como posibilidad y potencialidad emancipadora, vincula a la ciudadanía y puede erigirse contra modos de vida que encuentre opresivos y tocar lo particular, social y cultural para generar nuevos paradigmas. Comprendido de este modo el valor de la subjetividad, cobra sentido el planteamiento de Grosfoguel (2006) cuando indica que para descolonizarnos debemos reconstruir las subjetividades negadas por los discursos de la modernidad y por las aplicaciones de las lógicas capitalistas globalizadas. Desde esta perspectiva, “otredad y alteridad” permiten que en el colectivo las personas no sean subalternizadas sino vinculadas en su libre movimiento y creación. Así, el holograma se manifiesta en una tensión permanente entre memoria y utopía, y de esta forma abierta a la construcción de “múltiples posibilidades de desenvolvimiento”.

(...) Todos seremos a la vez ritmo y baile, cielo y suelo, mar, viento y velero, energía y materia, onda y partícula (...) permitiendo al mismo tiempo cosas aparentemente contradictorias: fenómeno que se explica si comprendemos que somos singularidades emergentes de una red creadora. (Payán de la Roche, 2000, p. XIV)

En síntesis, se plantea una mirada compleja y hologramática de la subjetividad según la cual el sujeto auto-eco-organizado se entrama en la relación individuo-sociedad-especie, para identificar sus constreñimientos tanto como para desplegar relaciones globales-locales-planetarias. Las relaciones se realizan en la intersubjetividad que posibilita experiencias vitales para aprender en contexto (social, cultural, ancestral, emocional, político, temporal) donde los sujetos, en el religar las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, realizan la intersubjetividad y el conocimiento del todo en ejercicios hologramáticos de ecologización.

Desde esta perspectiva, la percepción, conocimientos y creencias se enraízan en orígenes socioculturales en los cuales estamos inmersos y desde donde tejemos nuevas relaciones a manera de urdimbres en las cuales podemos verificar que la certeza no es necesaria pues somos sujetos de cambio y transformación constantes (Morín, 2006). La comprensión de la subjetividad descrita hasta aquí, vivida en territorios geográficos, simbólicos y emocionales permitió ubicarla como macrocategoría relacional de territorio, complejidad, educación y aprendizaje, en tanto ella (la subjetividad) establece relaciones ecológicas con cada una de esas categorías.



Categorías

1. Territorio

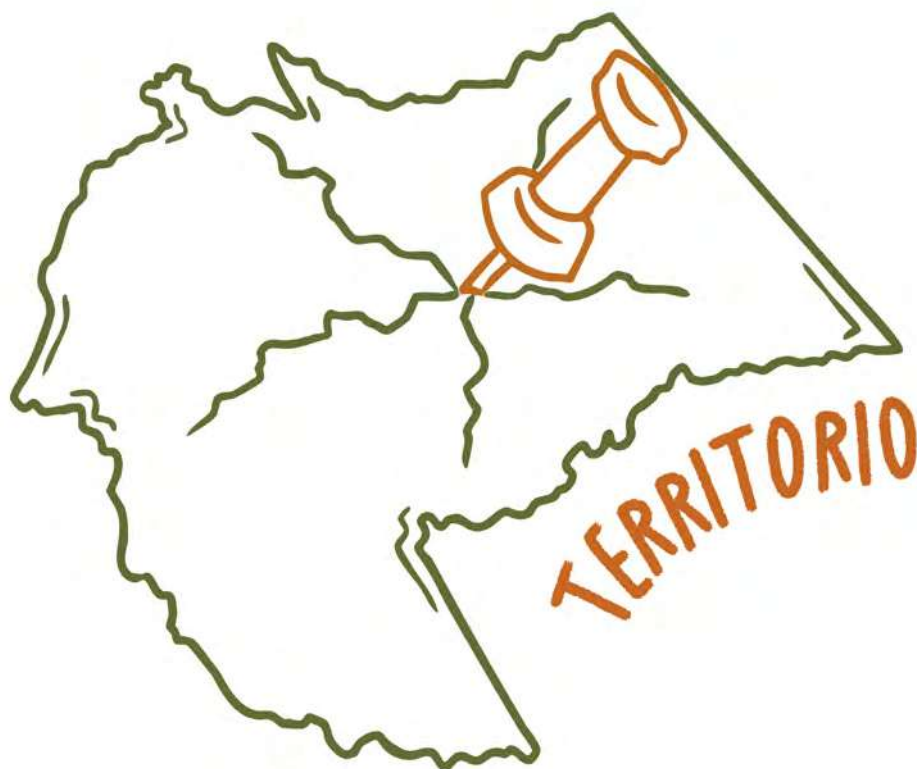


Figura 6. Territorio. Diseño de Mariana Medina.

El territorio es comprendido como la búsqueda o el movimiento hecho acción, como marco de referencia que implica revisión de la tradición. Segarra Arnau et al. (2015) el territorio es un contexto en el que habitan las experiencias y donde se generan y gestan aprendizajes situados que vinculan socioculturalmente instituciones (familia, escuela iglesia), agentes, políticas, formas de gobierno, tradiciones y repertorios simbólicos que soportan las experiencias vitales. Los mencionados Segarra Arnau et al. (2015) analizan los saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social en el marco de una pedagogía nómada caracterizada por la movilidad intelectual y la trashumancia social. Para ellos, ese otro lugar y esas otras experiencias que educan pueden estar en

(...) la familia, los grupos de iguales, el barrio, o las redes (...) todo constituye un entramado imposible de segmentar si se actualiza el imperativo de educar para vivir con los otros (...) Educar se convierte en dar al otro la posibilidad real de ser, existir y de hacerlo por él mismo. (pp. 166-167)

Desde esta perspectiva, el territorio es establecido como contexto de aprendizaje en el cual son posibles expresiones y luchas de resistencia y re-existencia por la autonomía, como en el caso de los pueblos indígenas, profundamente vinculados a contextos rurales. Baronnet (2013) trabaja la construcción de autonomía en el territorio. Considera que los procesos de construcción de autonomía en territorios rurales e indígenas allanan un nuevo camino para aprendizajes y prácticas basados en luchas rurales, culturales y ambientales. Dentro y fuera de las escuelas, el propósito es reconocer diferentes valores y conocimientos, locales y científicos, relacionados con las luchas que generan estrategias de educación dirigidas a la autonomía y la sostenibilidad indígena en la agricultura en México, para ese caso.

Olsen (2008), en sus estudios sobre las dinámicas de relación territorio-educación en pueblos indígenas colombianos señala que dichos pueblos se orientan a unos modos de vivir otros y que ello es generado y genera visiones del mundo diferentes y modos de aprender distintos. Para Olsen comprender estas dinámicas de conocimiento enraizadas en el territorio supone conexión, ensamble y composición de conocimientos de diversos tipos y alcances en una relación compleja. En diálogo con los autores, planteamos que el territorio en esta investigación se concibe como ámbito que fomenta y facilita la interacción dialógica entre los sujetos involucrados, la coproducción de conocimiento y las acciones de colaboración conducentes a cambios en términos de prácticas, comprensiones y transformaciones concretas. En el territorio se hace posible articular movimientos de los sujetos con aprendizajes vitales propios de las trayectorias de vida donde se articula la educación con los modos en que conquistaron hacerse sujetos a lo largo de la vida, en los momentos históricos que hacen la vida en el territorio.

En el caso de esta investigación, retomo las trayectorias que me hacen devenir lo que soy hoy en día y las pongo en diálogo con las historias de otros sujetos que han devenido en lo que son a través de sus aprendizajes vitales, rastreando esos momentos en los que se aprende la vida. Este territorio va más allá de lo geográfico, geofísico, espacial y se comprende desde lo intersubjetivo, configurando lugares de enunciación; es decir, considerando historias y diversos territorios que confluyen en el marco de las relaciones sociales interrelacionadas.



2. Complejidad



Figura 7. Complejidad. Diseño de Mariana Medina

Morin et al. (2002) desarrollan el origen etimológico del término complejidad y su llegada al castellano hace varios siglos, para finalizar preguntándose:

¿Qué es complejidad? Es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. Es efectivamente un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares. Se muestra con rasgos perturbadores de perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. (p. 40)

Concebida así, la complejidad cobra valor heurístico. En palabras de Najmanovich (2005, pp. 52-53), algunos supuestos sustentan el enfoque de la complejidad, que para fines de este texto se sintetizan así:

- a) Las partes de un sistema complejo solo son “partes” en relación con la organización global, que emerge de la interacción.
- b) La unidad global no puede explicarse por sus componentes.
- c) El sistema complejo surge de la dinámica de las interacciones y la organización se conserva a través de múltiples ligaduras con el medio, del que se nutre y al que modifica (autonomía relativa).

d) El contexto no es un ámbito separado e inerte sino el lugar de los intercambios.

e) En todas aquellas situaciones en que se produzcan interacciones, sean positivas (sinérgicas) o negativas (inhibidoras) o cuando intentemos pensar el cambio cualitativo, se genera una transformación (no causal).

En relación con la epistemología de la complejidad y su pertinencia para generar conocimiento, Morín (2001) llama la atención sobre los siguientes asuntos:

[...] no es que la esencia del mundo es compleja y no simple. Es que esa esencia es inconcebible. La complejidad es la dialógica orden/desorden/organización. Pero detrás de la complejidad el orden y el desorden se disuelven, las distinciones se esfuman. El mérito de la complejidad es el de denunciar la metafísica del orden. (pp. 145-146)

El argumento que sustenta esta investigación es que existe un proceso de aprendizaje vital en los sujetos que habitan la frontera, quienes cuestionan en la práctica de sus aprendizajes lo estático, lo cosificado y las certezas a que nos acostumbró la educación tradicional hegemónica, que se asume espacialmente ubicada en un lugar predominante: la escuela. En este sentido, los aprendizajes vitales se generan en el núcleo mismo de las interacciones dialógicas de los sujetos y los órdenes/desórdenes/organizaciones que las experiencias movilizan en ellos para aprender en la vida, desde la escuela, al margen de ella o a pesar de ella. Por tal razón, esta investigación trabajó tanto las sinergias como las inhibiciones, más que las causas.

Un análisis de tres trabajos de Leonardo Boff: La ética planetaria desde el gran sur (2001), El cuidado esencial (2002) y Ecología, el grito de la tierra, el grito de los pobres (2011), permite inferir circuitos de relaciones como bien común/cósmico/particular; es decir, la comunidad es cósmica y no exclusivamente humana, de ello deriva que todo cuanto existe merece existir, vivir y convivir (Boff, 2001). El otro circuito es destino común/personal, lo cual implica que dentro del futuro común se sitúa el destino personal que exige tener en cuenta el ecosistema como supuesto del destino común tejido desde la propia singularidad (Boff, 2002). Un tercer circuito está constituido por tiempo/entropía, indicativa de que todo cuanto existe, pre-existe, coexiste y se transforma de modo interdependiente (Boff, 2011).

Tal como lo demuestran los trabajos de Boff mencionados, la complejidad posibilita actitud de apertura y de relación ecológica para transmutar el antropocentrismo histórico mediante emergencias de singularidad, solidaridad, complementariedad y creatividad. Esto es parte de lo que se hace evidente en la ecologización de las historias de vida desarrolladas en este libro.



3. Educación

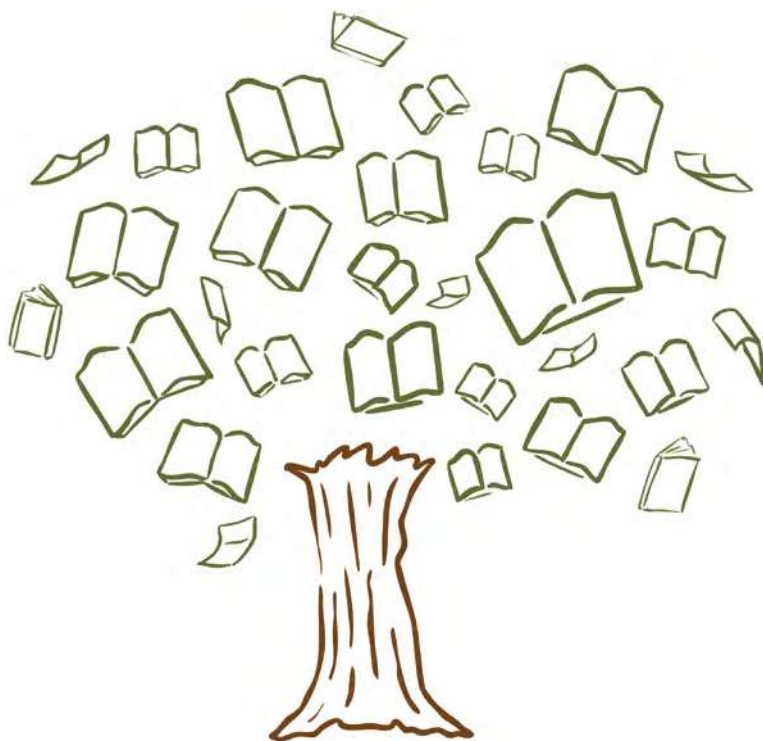


Figura 8. Educación. Diseño de Mariana Medina.

Morin (2001) ha planteado la urgencia de una triple reforma: del pensamiento, del conocimiento y de la sensibilidad, como condiciones necesarias para una educación pertinente ante el nacimiento de una era planetaria. Ello implica dar cuenta de condiciones evidenciadas, imaginadas e imaginables en formas culturales de la cotidianidad, las tradiciones, los mitos y las críticas a modos reificados de pensar lo educativo. De esta manera damos paso a aprender de nosotros mismos como humanos en humanidad vinculada-vinculante-ecologizada, a partir de pensar lo que está en la memoria, en la historia y en las relaciones, para comprender modos de lo humano que trasciendan las relaciones causa-efecto para situarse en lo que se genera.

Cobra valor considerar que el aprendizaje es posible y característico de diversas formas de seres vivos que interactúan entre sí y con el universo (Varela, 2000); aquí situados, se asocia a modos menos artificiosos y más naturales de lo humano en su devenir en el mundo. Por ello, es pertinente el concepto de Assman (2002) sobre nuestra pertenencia a sistemas aprendientes en los cuales los sentidos actúan como interlocutores con el mundo.

Si asumimos que aprender es elaborar e incorporar el mundo del cual formamos parte, expresado en formas diversas de lo cultural, el aprendizaje hunde sus raíces en la vida y ello nos permite comprendernos como un todo con el mundo en el cual la vida une en sí mente, materia y esfuerzos cognitivos que atienden a las diversas conexiones. Indica Capra (1998) la interdependencia mente-materia-vida como síntesis epistémica orientadora a una comprensión científica de la vida.

Varela (2000) señala el aprendizaje se arraiga en la vida e implica la postura frente a uno mismo y al mundo orientada a generar comprensiones de ese mundo, en tanto el orden deriva de los sentidos que los sujetos tienen del mismo. Bohm (2008) ha desarrollado modos de comprender relaciones entre asuntos tan distantes como la relación mente/materia y el mismo Varela (2000) plantea que individualidad e intersubjetividad se complementan.

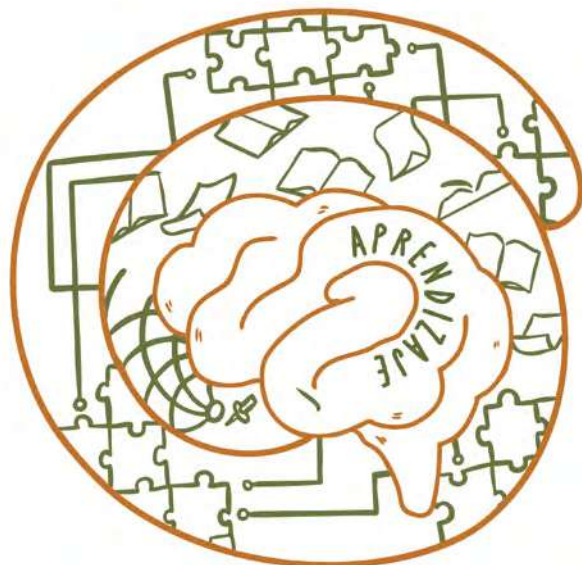
De lo dicho hasta aquí podemos derivar que vivir es la acción compleja de educarnos y aprender de nosotros mismos, desde estéticas tanto como desde éticas. Generamos sensibilidad para estar conscientes de la vida, incentivar sus posibilidades y explorar las conexiones entre los diversos seres en redes nodales de relación. Las formas instrumentales, lineales y fragmentarias de lo educativo, asociadas a la administración de conocimientos académicos, a la subordinación de los sujetos a las políticas, a los modos de control y a los discursos unificadores y modos “universalistas” de la historia, la política y la educación —entre ellos la sinonimia entre educación y escolarización que ha caracterizado la educación hegemónica occidental—, den paso a una educación que no se subsume en la escolarización porque se centra en el aprendizaje de sujetos enraizados en la vida, de sujetos ecologizados y en relaciones de múltiples aprendizajes.

Reconociendo que los sujetos aprenden fuera y dentro de la escuela y que esta facilita aprender lo valioso y lo no valioso, es dable plantear que se aprende en la vida, para la vida y desde la vida (aprendizajes vitales). Se resaltan las capacidades y acciones de los sujetos que aprenden, se supera la visión de un alumno, una persona moldeada por otra.

Indica Skliar (2002, p.117) que la educación nunca termina y nunca se ordena, su carácter poiético es un tiempo de creatividad en apertura. Por ello, reconocemos que los tiempos caóticos de la educación, en contraste con los tiempos lineales de la escolarización, exigen al menos pensar el desafío de ensambles posibles, móviles y provisorios que permitan, al decir de Morín (2002), “asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas” (p. 96).



4. Aprendizaje



Aprendiencia:
estar-en-proceso-de-aprender.

Figura 9. Aprendizaje. Diseño de Mariana Medina.

He transitado por la subjetividad como construcción cotidiana que permite la conquista del hacerse sujetos (Valencia y Forero, 2019), y cuyo valor radica en la posibilidad de unir lo disyunto que plantea la complejidad como modo de superar el reduccionismo unicausal y dar vía a las emergencias. Estas relaciones cobran vida en los cuerpos de los sujetos y se despliegan en territorios geofísicos, simbólicos y emocionales mediante recursiones y retroacciones al interior de las cuales se generan aprendizajes. Por ello este capítulo se denomina “Hacia el aprendizaje”, en tanto este (el aprendizaje) operó en la investigación como categoría orientadora y emergencia, al poner en movimiento el método eco-histórico-biográfico donde aprendizaje y vida dieron origen al aprendizaje vital.

Como aprendizajes asociados menos con la actividad informacionista atribuida a la escuela y más a la vida vivida fuera de ella, era necesario pensar el aprendizaje asociado a la vida en su conjunto y por eso la biología del conocimiento devino pertinente. Como se verá en el capítulo siguiente, las eco-histo-biografías transitadas mostraron puestas en ciclo de los conocimientos desde la vida incorporada (realización corporalizada). Cuerpos “como estructuras vividas y experienciales, es decir como “externos” e “internos”, como biológicos y fenomenológicos” (Varela et al., 1997 p. 17).

En perspectiva de la biología del conocimiento se despliega un enfoque constructivista basado en procesos de autopoiesis (auto-organización de los seres

vivos mientras conservan su identidad, procesos y constituyentes; Maturana y Varela 1994) con auto-determinación de los factores ambientales participantes, denominado clausura operacional por Varela et al. (1979) y Varela (1979), los cuales señalan que el ambiente externo puede promover pero no determinar los cambios en el ser vivo, pues estos se generan por su propia dinámica estructural (Maturana y Varela, 1994). Por su parte el acoplamiento estructural indica que los seres vivos interactúan con el ambiente y este genera perturbaciones cuya sucesión cambia la dinámica estructural del ser vivo, sin alterar su organización (Varela, 1979).

A su vez, la *clausura operacional del observador y generación de la realidad individual* indican que en la realidad sensorial no es la información externa recogida lo que modifica la realidad, sino que los cambios en la dinámica estructural producen cambios en la realidad individual (Maturana y Varela, 1994). Mientras que la conducta, comprendida como descripción hecha por un observador externo sobre los cambios en la dinámica estructural de un ser vivo, está mediada por la dinámica estructural del propio observador, lo que este puede conocer, describir y remitir a nuestras interacciones en el lenguaje, en tanto que “todo lo dicho es dicho por alguien” (Maturana y Varela, 1994).

Los rasgos generales aquí enunciados sobre la biología del conocimiento⁶ nos permiten comprender que el acto de vivir precede y hace posible el conocimiento como puesta de acción de seres que realizan el mundo mediante puestas en acto de unidades concretas, incorporadas, encarnadas, vividas, como modo a donde llegamos, como multiplicidad articulada de lo real y lo no real (Varela, 1990). El conocer, en perspectiva de Varela (2000), es enacción, emergencia a partir de la acción.

Este acercamiento a los planteamientos de Maturana y Varela pone las bases para comprender el aprendizaje vital en tanto los mencionados autores plantean el “aprendizaje como una expresión del acoplamiento estructural, que siempre va a mantener una compatibilidad entre el operar del organismo y el medio en que este se da” (1994, p. 115). Un aprendizaje que emerge como “transformación estructural en la convivencia (...) historia de transformación congruente de dos o más sistemas que interactúan recurrentemente visto al mirarlos en distintos momentos de la vida (...)”, de acuerdo con Maturana (1996, pp. 229-231).

En este sentido, el aprendizaje acciona la capacidad del ser vivo para re-conocer condiciones específicas y actuar de modo correspondiente, lo cual hecho de manera constante genera transformación (Varela, 2000, p. 122). A partir de lo expuesto, puede plantearse que el aprendizaje vital es aquel que realizan los sujetos en sus diversos acoplamientos estructurales a lo largo de la vida y para su conservación, bajo circunstancias variables, problemáticas y dinámicas en

⁶ Su comprensión amplia y profunda exige un tratamiento de los planteamientos de Maturana y Varela que supera los límites del presente trabajo.



decursos ontogenéticos coherentes definidos por su propio operar lingüístico en el convivir en un medio ambiente del que son parte. El aprendizaje se genera en el vivir mismo que posibilita conocer. Es aprendizaje vital porque es desde la vida, para la vida y en la vida dentro de ecosistemas socioculturales. En consecuencia, el aprendizaje es permanente y experiencial.

Esta perspectiva del aprendizaje la plantea Hélène Trocmé-Fabre (1997), cuando indica que el término aprendizaje se encuentra en lenguas sajonas, romances y germanas. La autora precisa que en la lengua francesa:

La palabra “aprendizaje” (apprentissage), debe dar paso a la palabra aprendiencia (apprenance), que expresa mejor, por su propia forma, este estado de ser-aprendizaje, esta función del acto de aprender que construye y se construye, y su estatuto de acto existencial que caracteriza verdaderamente el acto de aprender, inseparable de la dinámica de la vida. (p. 2).

En sentido semejante, Assman (2002) indica que la vivencia-experiencia de aprender valida el hablar de aprendiencia, asociada a procesos auto-organizativos, recursivos y autorreferenciales, que permiten a los seres vivos aprender del vigor de la vida. Esta aprendiencia como vivencia-experiencia de aprender deviene en condición del aprendizaje vital que hizo posible a los sujetos de nuestras eco-histo-biografías habitar la frontera en condiciones límite. Así entonces, la aprendiencia devendría en expresión existencial del aprendizaje vital, el proceso enactivo de conocer y donde la educación, institucionalizada o no, juega un papel en el devenir de la vida misma y sus interrelaciones e interdependencias con lo vivo y con lo no vivo.

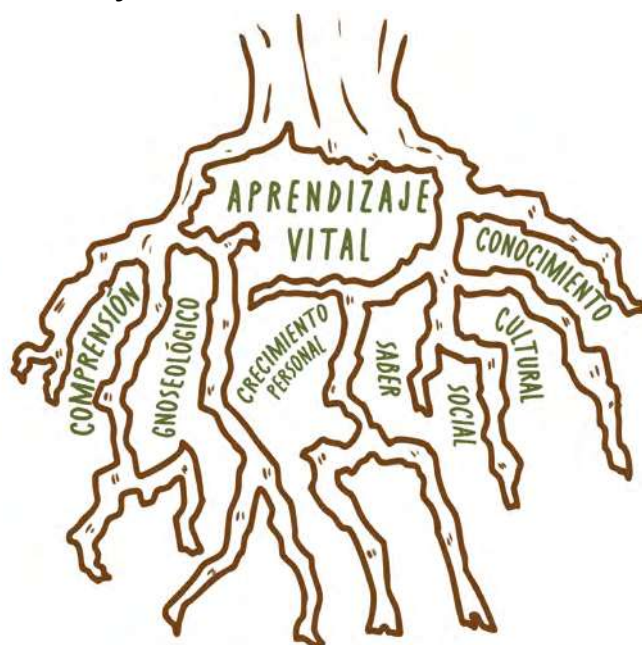


Figura 10. Aprendizaje vital. Diseño de Mariana Medina.



“Borde del caos”, “frontera”, “indeterminación”, “transformación” y “movilidad” son asuntos decisivos de la educación, en tanto permiten interrogar y transmutar praxis educativas hegemónicas, formas tradicionales de representar los espacios del aprendizaje considerados legítimos. De tal modo que se posibilita poner en tensión las categorías Educación/Aprendizaje desde las categorías Territorio/Complejidad como claves para deconstruir nuestras certezas y construirnos como sujetos en el aprendizaje vital. Cuando el aprendizaje emerge desde este vórtice, contribuye a enriquecer el campo de la experiencia vital y, por tanto, de la propia subjetividad del sujeto.

Lo gnoseológico proyecta el crecimiento personal hacia un conocimiento social que se traduce en Aprendizaje vital, el cual se modifica con la cultura y la comprensión y otorga sentido a una estética y política del proceso vital.

El constructo teórico “aprendizaje vital” emerge desde un proceso sistémico y articulador, a partir de los circuitos relacionantes: comprensión/conocimiento/saber y crecimiento personal/social/gnoseológico/cultural. Estos me permitieron redescubrir las experiencias vitales que generaron procesos de aprendizaje en los sujetos en el Llano colombiano que, vistos en su complejidad, ante una crisis civilizatoria y de conocimientos, resultan sugerentes para pensar una educación contra-hegemónica (De Sousa Santos y Meneses, 2014). Con el aprendizaje vital se encarnan aprendizajes, movimientos y dinámicas, tendencias y proyecciones, en estados de conocimiento, en términos de Maldonado (2015), redes de conocimiento que atraviesan la experiencia vital de revivir el territorio, a partir de re-vitalizar modos de re-existencia que hacen frente a la educación hegemónica como forma personal de andadura por el Llano colombiano.

Esta línea de investigación, desde el caminar/dialogar/conversar/lenguajear, se nutre con el movimiento de historias orales e historias de vida narradas por los sujetos de investigación, y cobra luz después de una búsqueda que permitió llegar a los circuitos relacionales: **1) Educación/Territorio/Aprendizaje y 2) educación/Complejidad/Aprendizaje**. Estos circuitos fueron orientadores del análisis bibliométrico, cuyos principales resultados arrojaron que:

- **Para el circuito educación-territorio-aprendizaje:** las publicaciones desde el 2010 y hasta junio de 2020 se han mantenido en crecimiento en Scopus, base de datos en que predominan estudios hechos en Australia, Estados Unidos, Brasil, Canadá, España, Malasia, Reino Unido, Francia, Italia, China y Alemania en ese orden. La colaboración en publicaciones, predomina entre Australia con Reino Unido y Estados Unidos con los países de la Unión Europea. Brasil emerge como un país con amplia producción aunque con menos publicaciones colaborativas. Dentro de los resultados obtenidos fue posible resaltar las palabras empujadas con mayor frecuencia dentro de las investigaciones referentes a educación, territorio y aprendizaje, entre las que se encuentran: aprendizaje electrónico,



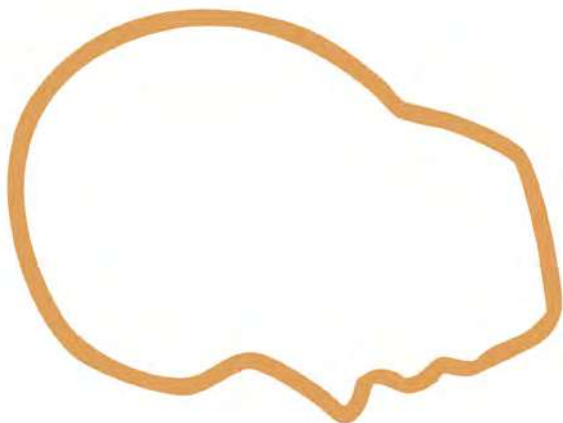
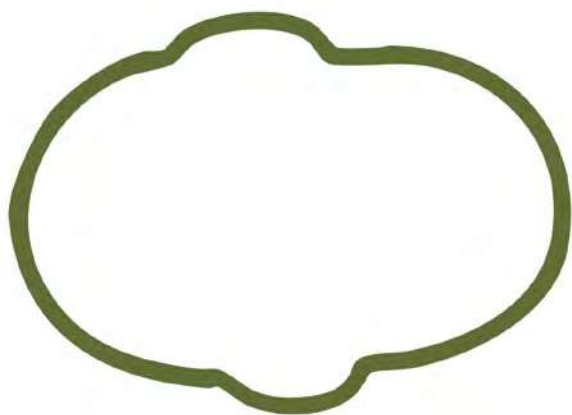
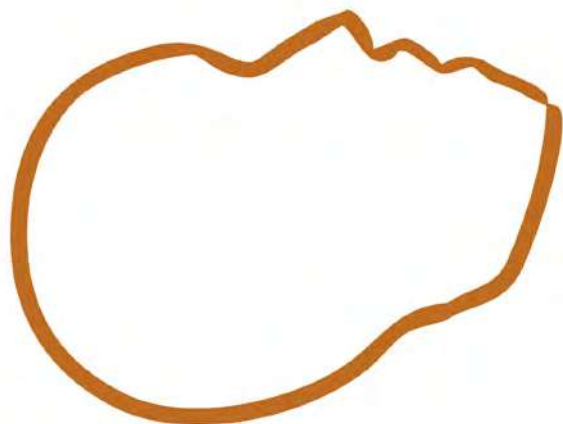
educación, estudiantes, adulto, humano, macho, mujer, artículo, currículo, entrevista, educación en ingeniería, experimento humano, estudio controlado, cuestionario y enseñanza.

- **En el caso del circuito territorio, aprendizaje y complejidad**, en la producción científica indexada en Scopus se encontraron 79 documentos entre 2010-2020. En el año 2010 existen solo dos publicaciones que relacionan las tres categorías, entre los años 2011 y 2017 la producción se mantiene entre 6 y 8 publicaciones y para finales de la década la producción empieza aumentar. Los países que prevalecen en producción científica en estos campos son Estados Unidos, Australia, China, Reino Unido, Brasil, Italia y Alemania. Existen dos colaboraciones muy evidentes, una entre Estados Unidos y China y otra entre Reino Unido y Australia.

El valor del recorrido por el análisis bibliométrico en los circuitos relacionales estuvo en identificar que los intereses de los autores y países están orientados a relaciones en uno de los conceptos específicos que componen del circuito o máximo en dos, más no en el tratamiento relacional entre todos ellos, tal como el que orientó esta investigación.

El **“aprendizaje vital”** como concepto puede sostenerse porque la experiencia de trabajo de campo evidencia que los sujetos no están aislados, resuenan unos con otros y en los otros, interactúan en contextos que los inhiben (la frontera) en los que generan estrategias de aprendizaje, expresan su voluntad de vivir y viven con otros (sinergias), se relacionan con otros y gestionan las posibilidades de ser y habitar. En ese proceso, generan múltiples posibilidades de construirse como sujetos en relación con otros. Ese mismo proceso emerge cuando en el marco del trabajo de campo la narración de los sujetos involucrados en esta investigación toma sus experiencias de vida como una posibilidad de recoger fragmentos del ser que estaban disgregados, separados. Es un proceso de metaobservación (Malagón, 2019) que permite la emergencia del aprendizaje vital, que muchas veces puede estar dormido e incluso oculto por los mecanismos de la memoria fragmentada del sujeto. Si se observa desde esta perspectiva la educación, es posible pensar que existen formas otras de aprehender el saber desde la complejidad.





CAPÍTULO 2

Evocar un método con-fiable

Capítulo II. un método con-fiable

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más.
Caminante no hay camino, se hace camino al andar.
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás,
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”*
Antonio Machado.

Esta investigación encuentra sus raíces en la vida cotidiana de una de las investigadoras, en el encuentro con el otro y los otros que se hace evidente desde la metaobservación para enfatizar la creciente convicción de pensar la educación en/desde el territorio. Lo anterior, gracias a que en mi quehacer cotidiano he conocido personas valiosas con las que he logrado profundizar en conversaciones que me han acompañado y es esa metaobservación la que ha permitido develar otros aprendizajes, tan válidos como aquellos que tradicionalmente se asumen como los únicos y deseables desde la educación hegemónica.

Desde su vida y desde los diálogos de investigación (entendidos como espacios de conversación genuina) encontramos la posibilidad de conocer a los interlocutores, sujetos de vida cotidiana en la movilización del pensamiento: Camila Andrea - resiste para subsistir, Yaritza - se mueve para sobrevivir-, Andrea - perdona para vivir-, Helena Shirley -busca para mejorar- Yesica Katherine - mejora para continuar y María del Carmen Jiménez -aprende para renacer.

El método, tal como es comprendido aquí, teje construcciones epistémicas emergentes, describe aprendizajes vitales y devela el sentido que nos envuelve en la vida cotidiana; así, desde lo fenomenológico, sin fragmentaciones, recrea historias de vida y hace visibles las voces de quienes en rostro y cuerpo han aprehendido múltiples conocimientos fuera de la escuela.

Lo proyectado y lo posible

*“Estaré preparando tu llegada como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera”.*
Paulo Freire, Ginebra, marzo de 1971
(Freire, 2012, p. 10)

Los intereses gnoseológicos iniciales de esta investigación fueron dos: i) identificar, a partir de los acontecimientos, los procesos que movilizan los aprendizajes que gravitan en la experiencia de sujetos sumergidos en formas de victimización asociadas al conflicto armado colombiano, auscultando los modos



en que el concepto de “aprendizaje vital” interroga expresiones hegemónicas de comprender el aprendizaje desde y por la educación dominante centrada en la administración de conocimientos académicos; y **ii)** proponer una estrategia de investigación que recupere, desde las historias orales de los sujetos que habitan la frontera, alternativas para una educación desde el territorio. Los intereses planteados se recogían en la necesidad de “develar, a partir de la historia de vida de sujetos que habitan la frontera en el Llano colombiano, los procesos de aprendizaje que activan dispositivos de re-existencia, a las tradicionales maneras de hacer la educación desde una visión occidental hegemónica” (Malagón Castro, 2019).

Ahora, la aproximación a los procesos de aprendizaje vital de sujetos inmersos como víctimas en el conflicto armado colombiano me ha llevado a reflexionar sobre la categoría “víctima”. Según el artículo 3 de la Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones), se consideran víctimas:

(...) aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir el 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

La Ley de Víctimas hace una serie de precisiones que amplían la definición: se incluyen a los parientes en primer y segundo grado de consanguinidad cuando la víctima directa ha desaparecido o muerto; quien sufrió el daño en la asistencia a una víctima o para evitar una victimización; y solo en los casos en que los niños, niñas o adolescentes pertenecientes a los grupos armados organizados al margen de la ley hubieran sido desvinculados cuando eran menores de edad, serán considerados como víctimas.

En el marco de esta ley, hasta el 30 de abril de 2022 han sido reconocidas 277.898 personas como víctimas en el departamento del Meta, quienes sufrieron hechos victimizantes como actos terroristas, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada, desplazamiento forzado, homicidio, minas antipersonal, secuestro, tortura, despojo y abandono forzado de tierras, lesiones personales físicas, lesiones personales psicológicas, confinamiento, y la lista continúa en la medida en que se sigue estudiando el horror del conflicto.

En el ejercicio de metaobservación que da origen a esta investigación es importante comprender que, si bien es esta una definición satisfactoria de la categoría, por demás circunspecta, que se adecúa a los sujetos que se mueven en la frontera y con los cuales retomé las historias de vida, reafirmé que no era como víctima como resonaba con los sujetos de esta investigación. Precisamente porque el resonar con ellos hizo emerger a estos sujetos como referentes que han sido invisibilizados, negados, desconocidos y calificados bajo una categoría



que elimina su potencia de aprender y de existir, resistir y re-existir (Dorronsoro, 2019), si no es dentro de las márgenes de las instituciones. Esto aunado a un asunto bastante delicado de tratar, y es que la línea que trazamos entre víctima y victimario es clara en la teoría, pero difusa y porosa cuando pensamos en los movimientos de los sujetos en medio de las diversas experiencias y realidades que afrontaron dentro del conflicto armado.

Recurrencias en las metodologías a través de un análisis bibliométrico

Para desarrollar la metodología se hizo necesario un análisis bibliométrico — en consideración, además, de conservar el criterio de unidad en cuanto a las herramientas utilizadas—, con el fin de soportar de manera general alcances y estrategias trabajadas en la investigación.

Por lo tanto, y con ayuda de la base de datos Scopus y la herramienta Bibliometrix, realicé una búsqueda de la misma manera como para el sustento teórico. Se habla de recurrencias al hacer referencia al número de veces que se repiten en la búsqueda las palabras clave asociadas al aprendizaje vital, como autobiografía, vida y biografía. Este trabajo se hizo bajo la siguiente ruta: life AND history AND biography AND 2008 —el criterio de elección de ese año fue reunir información de una década a la fecha en que empezó la investigación, que fue 2019— y se obtuvieron 2000 publicaciones que arrojaron los siguientes resultados:

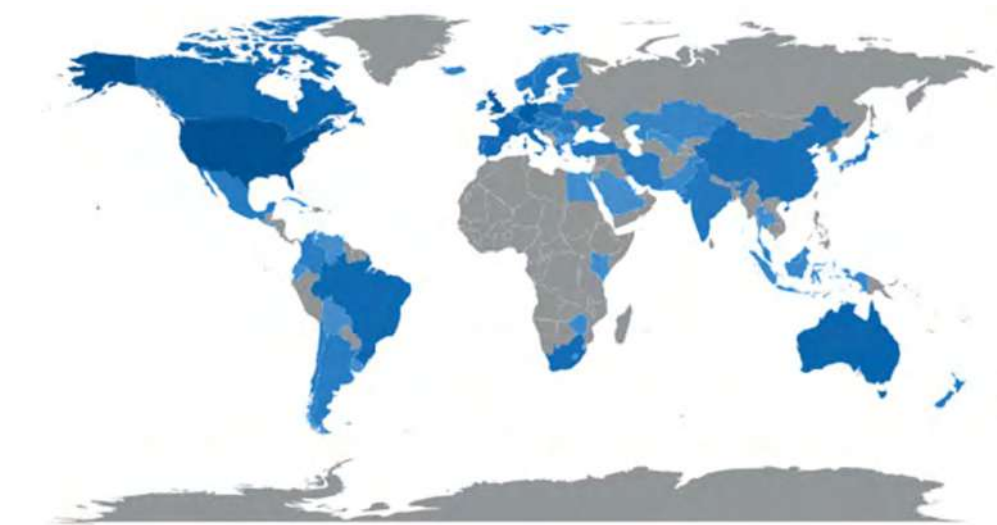


Figura 11. Producción científica por países (historia de vida/biografía). Elaborada a partir de Bibliometrix.

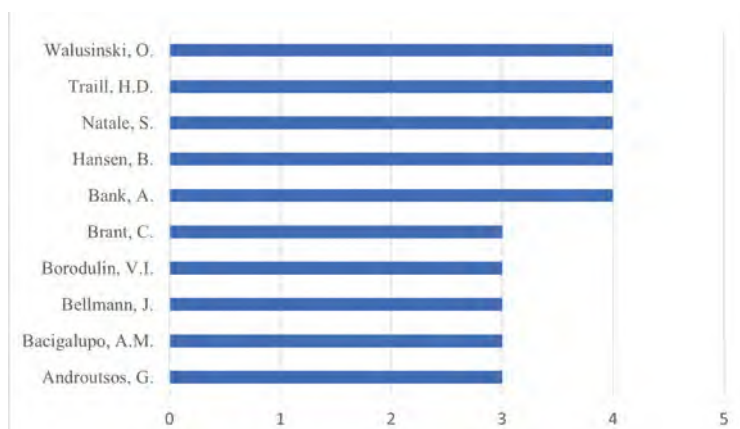


Figura 13. Principales autores (historia de vida/biografía). Elaborada a partir de Scopus.

Los autores con más publicaciones frente a la historia de vida y la biografía se ven en la Figura 13. Entre ellos resaltan: Bank, con publicaciones como: “Biography in post-apartheid South Africa: A call for awkwardness” (2019), “Bridging the gap between the intellectual and the human’: The awkward biography of anthropologist and scholar-activist Iona Simon Mayer (1923–)” (2019), “Untangling the lion’s tale: Violent masculinity and the ethics of biography in the ‘curious’ case of the apartheid-era policeman Donald card” (2013) y “The making of a woman anthropologist: Monica Hunter at Girton College, Cambridge, 1927-1930” (2009); y Hansen, quien ha desarrollado investigaciones como “Medical history’s graphic power in American true-adventure comic books of the 1940s” (2018), “Medical history’s moment in art photography (1920 to 1950): How Lejaren à Hiller and Valentino Sarra Created a Fashion for Scenes of Early Surgery” (2017) y “Louis Pasteur’s three artist compatriots—Henner, Pointelin, and Perraud: A story of friendship, science, and art in the 1870s and 1880s” (2017). Estos autores abordan el método biográfico; es decir, el uso de las historias de vida para aproximarse a diversos aspectos de la vida social, pero ninguno en la forma en que se profundiza esta investigación, que vincula esas biografías con la reflexión sobre aprendizaje vital y formas de educación que trasciendan las visiones dominantes.

El problema profundo

Colombia es un territorio con gran diversidad biológica y cultural, un lugar en el que se respira campo aun estando en la ciudad y que, a través de él, lo que allí se vive y se produce posibilita vivencias especiales a los grupos que lo habitan. Por ello, Colombia puede ser “el mejor territorio del mundo para vivir”. Y, paradójicamente, también “el peor territorio para vivir”.



Un territorio que expresa en su caos la desigualdad social, la injusticia, los conflictos sociales, que desembocan en una economía sin equilibrio y en una política cuyas concreciones distan del “buscar el bien común”, en tanto este pareciera restringido a unos círculos privilegiados. Simultáneamente, esas deficiencias hacen que nuestro territorio permita respirar a las comunidades, a las personas, a la naturaleza como parte de re-significar la vida. Formas diversas de violencia y eliminación de la vida como asesinatos colectivos, formas de desplazamiento forzado, acceso carnal violento, secuestro y otras múltiples prácticas de violaciones a los derechos humanos de modo concomitante o asociadas a narcotráfico, multiplicidad de crímenes y delitos que se han hecho frecuentes en el conflicto armado interno colombiano. Ahí nació el valor de trabajar en pos de nuestra memoria colectiva y de aportar al conocimiento que ayude a interrogar y comprender nuestro conflicto tanto como a evidenciar el valor que la vida con trámite no violento del conflicto, así como la potencia de pensar una educación en el territorio.

El interés gnoseológico de esta investigación se volcó también en la construcción de la reciente memoria colectiva desde la reflexión de lo social (Cubillos-Díaz y Gaitán-Angulo, 2018; Cubillos-Díaz y Lis-Gutiérrez, 2018), a partir de las historias de vida narradas y relatadas por los dueños de esas historias. Por eso, esta investigación se sustenta en la subjetividad y la experiencia de los sujetos sin que estos últimos sean personas especiales por su notoriedad social, política o cultural; ellas son parte del territorio y del fenómeno que se estudia como lo plantea Franco Ferrarotti (1981), quien conecta las biografías individuales con las características de lo dado, lo vivido y la situación histórica. Inspirada en esta postura, abordo la última parte del capítulo tercero en donde me acerco a la historiografía para rememorar el contexto en el que se generó tanta violencia y también tantos múltiples aprendizajes.

En este punto, y antes de abordar otros aspectos, introduzco una reflexión sobre el cuerpo que servirá de base para un entendimiento más profundo de las historias de vida a contar. El ser humano está constituido en su cuerpo y este, a la vez, es constituyente del mundo social, subjetivo e intersubjetivo. El cuerpo hace posible que la existencia se viva, se padezca, se goce; es generador y generado por las relaciones que establece con los otros en un entramado simbólico que configura realidades. El cuerpo al mismo tiempo es fuente inagotable de sentidos y significados, de relaciones éticas y morales que orientan el ser y el quehacer humano en el mundo; del mismo modo, el cuerpo marca un límite entre las presencias y las ausencias, entre lo visible y lo invisible, entre el aparecer y la evocación. El cuerpo sitúa unas márgenes entre el tiempo y el espacio en las experiencias educativas que expone la fragilidad propia y del otro como revelación de una humanidad siempre en cuestión (Jaramillo-Ocampo y Restrepo-Jaramillo, 2018, p.25).

La corporeidad es entendida también como territorio porque es en el cuerpo



donde quedan las marcas de la experiencia, de la historia de cada persona que se encarna en el mundo y que permite que este trabajo visibilice la realidad que es una en todos sus fragmentos. Los sujetos implicados en la investigación son personas de carne y hueso, sistemas intrincados y complejos que en su subjetividad rompen con los imaginarios que desde las posiciones privilegiadas de la academia se desconocen. La “humanidad en cuestión” que cada uno reclama desde las narraciones de sus historias de vida, obliga a que comprendamos la materialidad como exposición de microcosmos que se integran a las visiones amplias de la educación como resultado de sus trayectorias vitales.

Y así volvemos sobre el propósito de esta investigación: hacer memoria en el recuerdo de formas de violencia que trascienden el registro noticioso para aproximarse a ellas desde el contexto mismo, los orígenes y las derivaciones sociales, políticas y económicas que ha generado en los territorios donde tuvo lugar. Hacer visibles historias particulares de mujeres concretas que saltaron los muros de sus limitaciones personales, de la pérdida física de los miembros de sus familias, de sus pertenencias para restaurar-se y restaurar sus entornos, sus vidas.

Los múltiples registros de hechos de guerra y paz en Colombia muestran que todo el país ha vivido, aunque de modos diversos, la barbarie y el dolor. A pesar de ello, en todo el país y también en regiones apartadas de los centros de poder político y económico, como los visitados en esta investigación, hay mujeres colombianas que perdonan y que continúan con sus vidas, aún en medio de los caminos sinuosos y las dificultades de sus historias vividas.

De una investigación que realicé previamente (Malagón, 2019) emerge la historia de mi padre. De una segunda, desarrollada por la autora y el periodista Germán Moncada denominada “La guerra y la paz en Colombia” (2019), surgen tres sujetos que hicieron parte de la investigación con la Universidad Católica de Manizales (Sandra Gutiérrez, Luz Marina Giraldo y Rigoberto Marulanda). A esta última, la que desarrollamos en el presente libro, se vinculan sólo mujeres que son parte de la historia de los Llanos colombianos, en la cual nos entendemos a nosotras mismas como sujetos encarnados en la realidad histórica.

Los asuntos incluidos en la investigación de Malagón y Moncada (2019) se clasificaron en siete hechos de guerra y siete hechos de paz, cuya denominación se estableció así: para los primeros, por tratarse de hechos violentos que marcaron los puntos más neurálgicos en la situación de conflicto en el país; y para los segundos, porque permitieron desde su enunciación un cambio en la forma de ver la realidad colombiana.

Hechos de guerra:

1. Masacre de La Chinita, ocurrida en Apartadó (Antioquia) perpetrada por las FARC el 23 de enero de 1994.



2. Toma guerrillera a Mitú (Vaupés) el 1 de noviembre de 1998, la única capital de departamento tomada por la subversión.
3. Masacre de El Salado, ocurrida en el corregimiento de ese nombre, zona rural del municipio del Carmen de Bolívar, perpetrada por las AUC entre el 16 y el 22 de febrero del 2000.
4. Masacres de Mapiripán (15 de julio de 1997) y Caño Jabón (4 de mayo de 1998), ocurridas en el sur del Meta, jurisdicción del municipio de Mapiripán (Meta), perpetradas por las AUC.
5. Atentado al Club El Nogal, ocurrido en Bogotá DC, y perpetrado por las FARC el 7 de febrero de 2003.
6. Masacre de Bojayá (Chocó), ocurrida ese municipio chocoano y perpetrada por las FARC en un enfrentamiento con las AUC el 2 de mayo de 2002.
7. Vista Hermosa (Meta), sitiada por las minas antipersona. Este municipio es la población con más accidentes con minas antipersonales, sembradas por todos los actores armados (legales e ilegales).

Hechos de paz:

1. El valor del perdón.
2. Ex secuestradores que se reincorporan a la vida civil.
3. Mujeres que inspiran.
4. Tumaco sitiada por la coca.
5. Sargento Lasso, el policía colombiano que pasó más tiempo secuestrado.
6. Los periodistas también son víctimas.
7. La Escopetarra⁷. Un fusil que se convirtió en guitarra.

Involucrarse en estas historias toca el alma, porque al horror nos enfrentamos de nuevo en el recuerdo que surge al revisar los archivos históricos para armar el rompecabezas de la guerra y la paz en Colombia. Ello permitió que pensara en lo que permanece después del conflicto, cuando sobre las ruinas de la devastación tratamos de encontrar las huellas de historias vividas como parte de nuestras propias historias y que viven solo en la memoria, pero que han marcado lo que fue de nosotros. Ahora revivimos las experiencias para entender lo que permite seguir como humanos con dicotomías, lo que da la posibilidad de verse con otros ojos y reconocer que en todas esas experiencias pudo surgir un aprendizaje vital para construir nuevas y diferentes vidas.

⁷ Escopetarra: fusil que no dispara balas sino notas musicales. El músico y activista César López, estando la noche del atentado del Club el Nogal el 7 de febrero de 2003, se dio cuenta que una escopeta y una guitarra eléctrica se cargaban de la misma manera, ahí se le ocurrió la loca idea de convertir un fusil en una guitarra (regaló 27 escopetarras como una ofrenda por la paz en Colombia).



Emergencia de un método ECO-HISTO-BIOGRÁFICO

En la andadura de esta investigación y buscando contrastar el método/metódica/metodología con los circuitos relacionales y las dialogicidades intersubjetivas, como una forma de razonamiento emerge el método ECO-HISTO-BIOGRÁFICO como respuesta a uno de los intereses centrales: reconocer el papel que tienen los aprendizajes vitales observados a partir de la historia de vida, basada en el hecho biográfico. Por ello, este trabajo propone que la historia oral y de vida es una metodología desde la cual es posible acercarse y reconocer los aprendizajes vitales, que han sido estudiados desde la pedagogía infantil y se reconocen como las estrategias de afrontamiento que emergen después de haber experimentado una situación problema (McWhirter, 1999).

Es en ese aprendizaje vital cuando la persona reflexiona frente a los aspectos más valiosos de su vida y los evalúa según lo ventajoso o desfavorable que fueron para él en ese momento. Por tanto, después de haber experimentado cambios en la vida, el individuo se halla en disposición de desarrollar un cambio cualitativo, un cambio de estándares a partir del cual resulta difícil volver a observar el mundo desde la perspectiva anterior a este cambio vital: nos hallamos ante un cambio transformacional (Abengózar et al., 2005).

Una perspectiva transdisciplinar dentro de las ciencias sociales pone en diálogo el aprendizaje vital de saberes dentro de un contexto particular. Es decir, evidencia la transformación de prácticas de investigación, da visibilidad a las historias analizadas e introduce una perspectiva de ecologización de las prácticas de la investigación, los conocimientos y los aprendizajes producidos. La perspectiva transdisciplinar permite que exista un diálogo entre el conocimiento académico y los saberes del medio ambiente social: artísticos, populares, culturales, políticos, espirituales, entre otros; así mismo, incluye una dimensión ética en la producción de los saberes universitarios que reconoce múltiples niveles de realidad: personal/social/ecológica, pero también práctica/teórica/ética (Pascal, 2010).

Por su parte, la historiografía corresponde al análisis histórico de un panorama social, ubicado en un pasado reciente. En este sentido, al retomar las historias de vida del micromundo aparece una trama que entreteje dialogicidades del macromundo, que es la historia del país en el andamiaje de los hechos históricos que marcaron tanto la historia nacional como la vida de los sujetos que participaron en esta investigación, incluyendo a la autora, para resaltar la forma en que resuenan sujetos que habitan la frontera, y con ello las formas en que cuestionan la educación hegemónica. Para ello, se retomaron las historias de vida como el objeto de estudio legítimo (Franco y Levín, 2007) y no como un elemento de carácter anecdótico sin mayores aportes a la historia nacional reciente.



Es así como emergió el método ECO-HISTO-BIOGRÁFICO desde la posibilidad de hacer biográfica la historia oral y de vida en un contexto social de país. Así las cosas, es autobiográfico porque los sujetos en cuestión narraron su historia; biográfico porque en mi investigación desde la narrativa, conté su historia; historiográfico porque vinculé esas historias en la historia del país; y ecologizado, porque hice un análisis social de las historias de vida para comprender desde la subjetividad social el bioaprendizaje y la ecopedagogía, avanzar en la construcción de redes conversacionales y resignificar el aprendizaje vital a partir de trayectorias de vida en el caminar/trasegar/conversar/dialogar/lenguajear/tejer como sujeto implicado que transita por la trayectoria vital, a partir del recorrido ontológico de los circuitos relacionales de esta investigación.⁸

La perspectiva metodológica considerada en la investigación responde a la intención de comprender los rasgos vinculados con la educación en sujetos subalternizados, silenciados, producidos como no existentes, diría De Sousa Santos (2006). Para ello, lo primero que se plantea clara y sinceramente es que este trabajo parte de nuestra realidad como mujeres en interacción con el tejido social en el que nos hemos visto entramadas en relaciones de co-construcción, construyendo significados que nos construyen. En otras palabras, propongo una metodología que me permite tener consciencia de un proceso de fuerte implicación y transformación como sujeto que no solo enseña, sino que aprende y que ha aprehendido en la vida.

El método también deviene de la teoría de bioaprendizaje en la universidad de la vida para descansar en una visión hermenéutica social comprehensiva/ intersubjetiva de la autora encarnada que, entramando dialogicidades de autores y teóricos, correlaciona las categorías de la investigación, educación/ territorio/ complejidad/ aprendizaje, con las voces de los sujetos implicados en el camino autopoietico. De modo tal que en los trayectos vitales el caminar/ trasegar/ conversar/ dialogar/ tejer/ lenguajear, permite hilar identidad ancestral en la emoción y la tradición de los interlocutores en rostro y cuerpo.

Esta investigación se ha orientado por la construcción de circuitos relacionales en el camino recorrido, tanto para el primer capítulo como para la aproximación al método con-fiable del cual se hablará en este apartado. Cabe recordar que los circuitos relacionales del capítulo anterior tejen las categorías en relación intersubjetiva de forma poética sobre nosotros que somos los otros en la memoria al escribir la historia. Lo aquí dicho se expresa en la Figura 14.

⁸ Educación/Territorio/Aprendizaje y Educación/Complejidad/Aprendizaje.



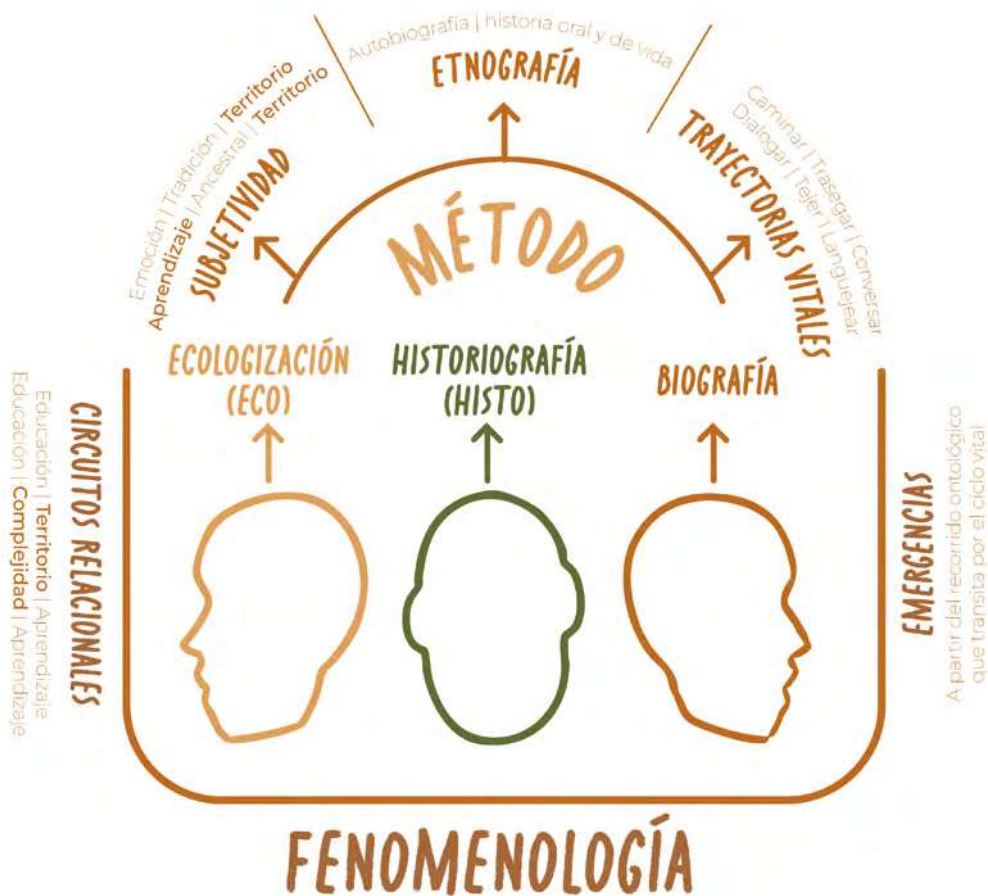


Figura 14. Método Eco-Histo-Biográfico. Diseño de Mariana Medina.

El valor encontrado en el método al tejer comprensiones epistémicas, circuitos relacionales y dialogicidades implicadas de manera rizomática desde lo fenomenológico, consistió en profundizar formas de etnografía y ecologizarlas. La ecologización de las historias contadas develó aprendizajes vitales de los sujetos implicados con la autora, cuyo eje de rotación no ha ocupado un único lugar, ha sido autopoietico y con quienes el habitar la frontera conduce a una comprensión integradora de lo dado/dándose de vivir la vida cotidiana, a partir del recorrido ontológico que transita por el ciclo vital. Una comprensión del aprendizaje, que entrelazó el volver a la memoria y lo abstracto, evidenció que de las experiencias emergen aprendizajes vitales en la cotidianidad.



Figura 15. Método – Metódica – Metodología. Diseño de Mariana Medina.

La emergencia del método/metódica/metodología integrada con la ecologización de las historias de vida y el devenir del camino complementa la bibliometría, predeterminando la articulación de travesías que la metódica hace en los circuitos relacionales para el problema de esta investigación.

La estética del lenguaje, la forma del mensaje en la revisión bibliométrica, permitió dar cuenta de lo que otros investigadores hacen en relación con las categorías; como fractal permitió tomar distancia de algunos aportes encontrados, sirvió para acercarnos a otros tantos que se encuentran en la misma línea de epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2014) y las perspectivas decoloniales (Grosfoguel, 2012).

El método como espiral resonante en el entramado presenció la construcción de los circuitos relacionales, la autopoiesis, las interacciones y las travesías dotaron de significado la ecologización en el dado/dándose de los sujetos desde su propia historicidad fluida, constante y entrópica. El método comprendió el tiempo visto como no lineal —un continuo regreso a los espacios que habitan la memoria—, atendiendo la idea de Gontfanti (2016), porque todos nos hacemos humanos en nuestra humanidad.

Desde este circuito relacional método-metódica-metodología en esta investigación dos aspectos que sobresalen. En primer lugar, desde la metódica las estrategias de investigación implementadas asumieron la investigación como un camino (Sánchez-Maldonado, 2020) para aprehender las realidades de esos otros territorios y reconocer en ese camino de investigación, la emergencia de aquellos sujetos de esta investigación a partir de la recolección de historias de vida. En este sentido, puede aportar en indagaciones futuras, sin pretender ser un paso a paso, una fórmula, una receta. En segundo lugar, la metodología Eco-Histo-Biográfica, episteme que articula ecología, historia y vida, evoca un tejido que para este problema profundo en el que la investigadora encarnada, los sujetos implicados y los autores vinculados en dialógica intersubjetiva entretejen subjetividades hologramáticamente, a manera de metaobservación.

Emerge un nuevo aprendizaje vital de las autoras sobre el problema y la educación, convocando la apropiación del conocimiento en retroacción epistémica y metodológica, por lo que las dialogicidades y el lenguaje se presentan como parte de la emergencia del método.

En esta investigación se hizo una aproximación a la sociología de las emergencias y sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa Santos (2006), en la medida en que se tomaron en cuenta nuevas posibilidades de diálogo con sujetos que, al resonar con la investigadora -tanto en la experiencia de habitar la frontera, como en los aprendizajes vitales en los que estuvieron inmersos-, posibilitan trasegar otras formas de educación: aquellas que van más allá de la escuela. Aprender fuera de ella y construir el conocimiento fuera de ella.

Aprendiente de Morin (2006) sobre la complejidad, la ecología de la acción y la acción señalan que cuando se habla de estrategias se está haciendo alusión a una serie de actividades programadas conscientemente que se establecen frente a las dinámicas en las cuales los investigadores están implicados.

(...) los efectos de la acción dependen no solo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar. Así, al concebir el contexto del acto, la ecología de la acción introduce la incertidumbre (...). (p. 47)

La metodología de esta investigación no puede ser entendida de un modo distinto que como una “estrategia”, en el sentido que Morin (1994) le da al término. Para el autor, la estrategia es acción, pero una consciente que implica tomar decisiones sobre problemáticas o eventos que nos interpelan y que también vinculan un riesgo y una apuesta que arranca con la ilusión de superar las angustias, incertidumbres, expectativas y tristezas que me provocó el hecho de necesitar una metodología “ya probada”. Morin lo plantea así en el Método II, La vida de la vida:

La estrategia supone la aptitud para emprender una acción en la incertidumbre y para integrar la incertidumbre en la conducta de la acción. (...) la estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo. La estrategia se despliega en situaciones aleatorias, utiliza el obstáculo y la adversidad para alcanzar sus fines. (Morin, 1994, p. 264)



Esta investigación nos llevó a tomar conciencia del valor del ejercicio epistemológico adelantado en términos de la bibliometría, para identificar el uso actual de la historia de vida y la biografía juntas en investigaciones sociales como un ejercicio político y un deber en la búsqueda de mis intereses gnoseológicos para aportar en alguna medida desde la metódica a las formas de etnografía. Luego de estudiarla y verla en perspectiva de su incompletitud y al no poder negarme el legítimo derecho de, como lo plantea Freire (2012, p. 51), llegar a la transformación del mundo a partir de los oprimidos (as), por medio del amor–la indignación–la esperanza (p. 58) y el cuestionamiento a las “presencias que perduran”, que en este caso son las formas dominantes de asumir qué es educación y qué no. Esto asume que la etnografía, además de ser un texto y una forma de aproximarse a los sentidos del otro, es una herramienta política al servicio de aquellos con quienes trabajamos, lo que permite a su vez afirmar la etnografía como comprometida y colaborativa en diferentes niveles (Sánchez-Maldonado, 2021).

Este cuestionamiento no habría sido posible sin tener conciencia de que, como sujetos implicados en un proceso de interacción —que tenía por pretexto en principio el desarrollo de una investigación académica de doctorado—, descubrí vínculos que hasta ahora solo estaban latentes. Esto que me resonó, me permitió religar y me llevó a intuir los aprendizajes “en medio de” y no “debido” a las circunstancias vividas. Así, consideré posicionarme de modo tal que me permitiera distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Como lo indica Morín (1994), la emergencia de un método donde se trata de juntar lo disjunto, de ver el fractal en el caos, una mirada a partir de una dinámica dialógica sin excluir.

Por ejemplo, la resistencia y las prácticas cotidianas de aprendizaje de los sujetos en interlocución con la autora (investigadora implicada), que distan de las formas tradicionales de educación y emergen en el método sin transgredir desde la colaboración (implicación) y el lenguaje, hacen que los sujetos estén relacionados entre sí, pero también que tengan una fuerza vital creativa que lleva a una lógica diferenciada en los circuitos relacionales que están en la base de las explicaciones y que orientan los conceptos emergentes; estos circuitos relacionales en el método consideran razón y sinrazón, armonías y disonancias.

Nos orienta un paradigma que da importancia tanto a los intereses gnoseológicos como al sentido emergente de las intersubjetividades entre los sujetos; las realidades múltiples con las que trabajo son diferentes, no es el mundo de las armonías, de los equilibrios o de las certezas. Religo con múltiples realidades, de por sí controvertidas, como también con la influencia de las demandas cambiantes y crecientes del contexto social y del territorio a una educación desde él y para él.

Más allá de ir por el camino e identificar estos sujetos, paso necesario en la



metódica, fue la emergencia de variados escenarios a partir de dicha acción la que de múltiples formas me conectó con los involucrados. En este sentido, cada una de las interacciones (Camila, Yaritza, Andrea, Helena, Yesica y María del Carmen) ratificó las formas diferentes de aprendizajes vitales establecidas en la investigación (Malagón-Castro, L.E, 2022) y que van más allá de la escuela, que sintetizo en el capítulo tercero.

Historia de vida y biografía

Acercarse a las experiencias vitales de las personas implica dar cuenta de la cualidad, de ahí la pertinencia de los métodos cualitativos en tanto posibilitan al investigador situarse en la comprensión holística de los momentos centrales que den cuenta del trasegar de una vida particular (De Sousa Santos, 2010). Indica Moriña (2016) que, en los temas de violencia y conflicto armado, la historia de vida ocupa un lugar relevante en la medida que es útil para adentrarse en describir y profundizar relaciones dialécticas y posibilidades entre realidad-utopía-aceptación y creación, entre muchas otras.

Los datos que se obtienen son en su mayoría descriptivos y permiten la interpretación del investigador que, junto con la observación, son propicios para abordar un fenómeno social (Berríos Rivera, 2000). Las historias de vida en esta investigación relieván las voces de los sujetos que narran su experiencia vital y permiten que los comprendamos como trayectorias que se integran a la fragmentada historia nacional. Y como lo plantea Ferrarrotti (1981), permiten develar en ellos lo que se busca más allá de ellos, porque el aprendizaje está vivo en los sujetos que lo han experimentado y en el transcurso de la historia que han encarnado.

El registro se hace a partir de datos sobre la vida cotidiana, el sentido común y las explicaciones y reconstrucciones que la persona hace sobre los momentos y las experiencias que han marcado su vida (Ruiz Olabuénaga, 2012). Por ello, como indica Hernández (2009) este método de investigación es uno de los más genuinos y significativos en el ámbito del conocer los modos en que las personas perciben el mundo colectivo en el cual se encuentran inmersas.

En este sentido, las historias de vida están imbuidas en una perspectiva fenomenológica en la cual se explora por el significado social de la experiencia basado en la expresión simbólica y narrativa a través del lenguaje, y se interpreta lo que las personas dicen y hacen como el producto de una concepción particular del mundo (Cordero, 2012). En este sentido, la fenomenología sienta sus bases en la interpretación tanto del participante como del investigador, ya que involucra el lugar de enunciación de este como un espacio consciente que le permite claridad a su interpretación de la historia de otros, es decir que el investigador es un sujeto implicado.



En esta investigación, la fenomenología tiene foco en el análisis de resultados en la estructura de la experiencia; y la biografía, por su parte, en la narración de unas historias de vida en el contexto social del Llano colombiano, estudiadas en la complejidad del fenómeno social con la descripción de un grupo a partir de la ecologización de las experiencias vitales de aprendizaje de los sujetos implicados en la investigación. Con esto se entiende que el Otro no es más que el punto culmen de expresión de la realización humana. Pero, por ser expresión de la total exterioridad humana, el pobre, la viuda, el huérfano, el extranjero son acogidos, no para poseerlos en la autorrealización del yo, sino para salir hacia el Otro y darnos, reconociendo su humanidad, cuidando de él. Este humanismo del otro es pues, el que descubre plenamente mi propia humanidad, así en salida encuentra el sujeto la plena humanidad (Restrepo Jaramillo et al., 2020, p. 112).

Es así que la historia de vida hace parte de los métodos biográficos que se utilizan como insumos para la sistematización y la exploración de los hechos vitales. Esta exploración constituye el centro de estudios historiográficos y sociológicos que se alimentan del método biográfico para descubrir los eventos y hechos significativos y cómo los actores estuvieron inmersos en ellos (Sanséau, 2005; Longa, 2010). Los documentos biográficos se alimentan de relatos personales; la recolección, escritura y análisis de la información es obtenida de las fuentes primarias por la interpretación de un tercero que lo adapta al corpus teórico-metodológico y lo convierte en insumo científico y público (Marsal, 1975).

En términos técnicos y operativos se hicieron entrevistas a cada uno de los sujetos implicados en la investigación. Traducidas en acciones puntuales, todas ellas fueron necesarias para decir que permitieron un ejercicio de ida y vuelta por sus propias experiencias y, con ello no solo se intentó profundizar en historias concretas de sujetos concretos sino identificar resonancias que me vincularon a mí en un ejercicio de meta-observación (Malagón, 2019).

Las entrevistas no se dieron en esta investigación como un punto de partida, sino como un punto intermedio entre la escritura y la afirmación de intuiciones que ya venían desde una investigación previa (Malagón, 2019). Teniendo en cuenta esto, vale decir que las historias de vida que forman parte central en este trabajo remitirían a las historias de muchas personas que inadvertida e inconscientemente condenamos todos los días al anonimato, al silencio, y al ejemplo de formas de ser que no alcanzamos a conocer, ejemplos que no son dables porque no son entendidos ni valorados, aunque se repita que se enseña con el ejemplo. Esto se trasciende cuando en la práctica investigativa se permite resonar con los sujetos, lo que es posible cuando el investigador se reconoce como uno de ellos y no como un sujeto etéreo externo de la realidad que estudia.

Para llevar a cabo esta investigación me apoyé en proyectos específicos de investigación en los que participé: “La historia de vida como una herramienta de metaobservación”, que también es el principal por el número de sujetos que



aportó para definir los aprendizajes vitales y fue patrocinado a nivel interno por la Corporación Universitaria del Meta –UNIMETA; y “La guerra y la paz en Colombia (2018-2019)” —un proyecto de investigación que buscó reconstruir la memoria histórica del reciente pasado violento de Colombia y contribuyó a validar los seis aprendizajes vitales que ahora se reafirman en la estancia posdoctoral.

Es así como los sujetos que dan sentido a este trabajo emergen de estas investigaciones que sin duda forman parte de un continuum, cuando junto a ellos se hacen visibles y necesarios, para desde lo fenomenológico cerrar el análisis de las historias de vida en contexto con la historiografía, con la que cierro el capítulo tercero.





CAPÍTULO 3

Historia de vida. Correr, saltar, vivir

Capítulo III.

Historia de vida... Correr, saltar, vivir

“Nuestra evolución orgánica fue una evolución cognitiva, en la que desde siempre coincidieron procesos vitales y cognitivos. Así, oriundos del aprendizaje, nuestra naturaleza e historia y nuestra mayor dignidad es ser aprendientes”
(Assmann, 2002, p. 50).

Iniciamos este capítulo haciendo un reconocimiento a miles de personas que han tenido que padecer tantos sufrimientos y cuyas muertes fueron reducidas a datos estadísticos de la historia colombiana. Al tiempo, señalamos el dolor que ha marcado a miles de familias, y que en muchos casos ha cargado con odio el corazón. Para nuestra propia historia, la tragedia ha enseñado maneras en que el conflicto armado nos ha llegado a caracterizar como nación; la paz ansiada parece muchas veces inalcanzable, o tal vez lo es. Por supuesto, está lejos del llamado fin de la guerra, en tanto la supere, pero este fin es invaluable. Una nación que ha aprendido en muchos casos a ser indiferente frente a la muerte y la injusticia, en la cual con frecuencia el orgullo nacional y el patriotismo se resuelven vistiendo la camiseta de la selección de fútbol y ondeando la bandera para celebrar sus triunfos, en embriaguez en no pocas ocasiones.

El propósito específico de este apartado es re-escribir los aprendizajes vitales de sujetos que habitan la frontera, a partir de los trayectos que expresaron mediante la oralidad en este proceso de investigación.

Todos los días a las 6 p. m. las frecuencias de radio en Colombia reproducen las notas del Himno Nacional y lo usamos más para saber la hora que para vibrar con su significado, pareciera que no se le escucha. La primera estrofa canta Oh gloria inmarcesible y al júbilo inmortal, y da cuenta de esa forma colombiana de ser que hemos reificado a lo largo de la historia donde resurgimos una y otra vez en medio de numerosos surcos de dolores; pareciera que la esperanza y la fe son más fuertes, nos reitera que el bien germina ya o que podemos seguir y un día germinará.⁹ Tal vez porque en su relato a Ulrica Jorge Luis Borges (1975) lo señaló como descripción profunda: “ser colombiano es un acto de fe”.

Posconflicto es una palabra que se comenzó a usar en Colombia mientras se ultimaban los detalles de la firma del acuerdo Santos – FARC, ocurrido en noviembre 24 del año 2016. La idea era convencernos de que después del acuerdo de paz ya no habría conflicto por eso el uso del prefijo “pos”. Y no fue así.

⁹ Dice el coro del Himno Nacional: ¡Oh, gloria inmarcesible! ¡Oh júbilo inmortal! ¡En surcos de dolores el bien germina ya! Disponible en <http://www.himnonacionalcolombia.com/letra/>.



9 años después tenemos un panorama no muy diferente, tal vez en menor escala, aún es frecuente ver y escuchar en noticias los ataques y enfrentamientos de los ahora exFarc llamados disidentes, las acciones terroristas del grupo Ejército de Liberación Nacional (ELN), y la intimidación a campesinos del mayor grupo ilegal en hombres armados en Colombia conocido como “El Clan del Golfo” que las autoridades no clasifican ni como paramilitares ni como guerrilleros. Entonces el uso de la palabra “posconflicto” fue una distracción para hacer creer que sí tendríamos una vida sin conflicto interno después de la tan esperada firma.

Es cierto que la desmovilización de las FARC permitió que 13.609 combatientes dejaran las armas, cifra corroborada por La Comisión de la Verdad, quienes además citan reducciones en homicidios, secuestros y ataques a la infraestructura física en los dos años posteriores a la firma. Pero contrario a eso las cifras del cultivo de coca aumentan con los años, lo que explicaría el crecimiento de grupos armados al margen de la ley con la producción de cocaína uno de sus principales ingresos. Según el Gobierno Nacional de Colombia, en 2020 había 143.000 hectáreas sembradas con hoja de coca, cifra que aumentó en el 2022 a 230.000 hectáreas y en el 2024 pasó a 253.000 hectáreas con la mata milenaria. Mientras haya quien compre cocaína en USA o en Europa siempre habrá quienes estén dispuestos a matar por conseguir los millonarios recursos.

No podemos juzgar como un fracaso el acuerdo de paz porque en estas líneas nos ocupamos de unos pocos pero valiosos casos de mujeres que siguen apostándole a construir un nuevo país. La mayoría perdió a sus parejas en el conflicto o por diferentes circunstancias, y aun así todos los días se levantan con la decisión de seguir sembrando la semilla de la unión entre hermanos colombianos.

Ya hubo otras ocasiones en que los procesos de paz no tuvieron un final feliz. El acuerdo con las guerrillas liberales de Guadalupe Salcedo en los Llanos Orientales terminó con el asesinato del caudillo, según el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, a manos de una patrulla de la Policía Nacional de la época. En mayo de 1985, gracias al proceso de paz que adelantaba el gobierno de Belisario Betancur Cuartas con las FARC en la población de Uribe (Meta), nació el partido político Unión Patriótica (UP), que desde su creación tuvo que ver como fuerzas oscuras asesinaban a quien se atreviera a defender sus banderas. Según la Justicia Especial para La Paz (JEP), en total 5.733 personas fueron asesinadas por pertenecer a ese grupo. En esa persecución tiene soporte el ingreso de muchos jóvenes a las filas de la subversión porque allí encontraban refugio y seguridad de no ser ultimados por sus ideas de izquierda. Y debemos contar otro ejemplo fallido, el ocurrido con el grupo guerrillero conocido como M – 19. La firma de paz con el gobierno de Virgilio Barco Vargas ocurrió en Caloto, un municipio de departamento del Cauca, en marzo de 1990. De ahí nació el partido Alianza Democrática M – 19 que todavía tiene a varios de sus integrantes en la esfera política nacional, como es el caso del actual presidente de la República, Gustavo Francisco Petro Urrego. El M – 19 como movimiento que desapareció cuando su base se disolvió para dar comienzo a otros partidos políticos.



Volvamos a lo que nos ocupa, el acuerdo de paz Santos – FARC. Y para que haya una mejor interpretación, es importante aclarar algunos términos que se usan para definir actuaciones o situaciones en las historias que contamos. No es un glosario, simplemente es nuestro deber aclarar a qué nos referimos.

- **Firmante:** persona incluida en la firma del acuerdo de paz Santos – FARC.
- **ACR:** Agencia Colombiana para la Reintegración.
- **Desmovilizado:** Persona perteneciente a una guerrilla, que abandonó sus filas en contra de la voluntad de sus jefes y se sometió a un proceso de reintegración a la vida civil en la ACR.
- **Reinsertado:** Persona que terminó su proceso de regreso a la vida civil en la ACR.
- **ARN:** Agencia para la Reincorporación y la Normalización, antes conocida como ACR.
- **Reincorporado:** Persona que ha terminado su proceso con la ARN.
- **ETCR:** Espacio Territorial para Capacitación y Reincorporación.
- **Frente:** Estructura armada con influencia política que se opone al Gobierno y que tiene un espacio territorial definido.
- **Columna móvil:** grupo similar al Frente, pero con una cantidad menor en hombres armados y sin un área definida para su accionar.
- **Bloque:** Estructura armada conformada por mínimo 5 Frentes.
- **Comisión:** Grupo pequeño de guerrilleros con una misión única a desarrollar.

En Colombia hubo 24 ETCR's y el que está a la vanguardia es el Mariana Páez, que inicialmente fue establecido en la Vereda Buenavista del municipio metense de Mesetas. En estos espacios los antiguos miembros de las FARC se juntaban con sus familias y se reincorporaban a la sociedad, mediante proyectos productivos que buscaban que esos excombatientes tuvieran tierra y vivienda. A comienzos del año 2017, centenares de guerrilleros del Bloque Oriental llegaron a este espacio para iniciar su retorno o su reintegración a la sociedad. En un comienzo armaron sus casas con madera y lonas, luego les entregaron unas unidades funcionales de vivienda construidas como asentamientos temporales mientras el Gobierno Nacional iba dando cumplimiento a lo pactado, lo que hoy 9 años después no se ha logrado.

El principal problema que tuvieron los firmantes es que después del Gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (2010 – 2018) hubo un nuevo partido político que asumió la Presidencia de Colombia, el Centro Democrático (CD), quienes declararon públicamente que no cumplirían con el Acuerdo, siendo un proceso avalado por la comunidad internacional que financió en gran parte la propuesta general de reincorporación. Durante el gobierno del CD no hubo avances en la implementación de los acuerdos, lo que repercutió en un atraso considerable en los planes establecidos desde el 2016.



Hoy a los integrantes del ETCR Mariana Páez, el gobierno de Gustavo Petro les entregó una finca en zona rural del municipio de Acacías, en el mismo departamento del Meta, que inicialmente les permitirá a 145 firmantes tener 8 hectáreas de tierra para que allí desarrollen su proyecto productivo y puedan construir sus viviendas. Allí están como en el comienzo del año 2017, con sus casas construidas con retazos, con paredes endebles pues la lluvia las puede acabar y con cubiertas de techos rotos pues fueron tejas que trajeron de su anterior ubicación.

¿Qué pasó? Pues que con las disputas territoriales que mantienen enfrentados a los antiguos compañeros de las FARC, hoy agrupados en tres bandos de disidencias (dirigidos por Iván Mordisco, Calarca y Nueva Marquetalia), comenzaron a asesinar a firmantes que vivían en el ETCR Mariana Páez. El miedo comenzó a rondar entre los firmantes, hasta que llegó un comunicado oficial de esas disidencias en el que los conminaban a abandonar esa tierra o de lo contrario serían asesinados. Ya no hubo miedo, todos amontonaron sus cosas y como pudieron comenzaron a abandonar la región, ahora el miedo era determinación para conservar la vida, resistirse para subsistir, moverse para sobrevivir, buscar cómo mejorar, aceptar su suerte para continuar, aprender a renacer en otras tierras y perdonar... Perdonar para vivir con un corazón sano.

Resistir para subsistir.



Figura 16. Camila Andrea García. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.



Dice el poema: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*

Esta es la historia de una mujer que vio de cerca la muerte, no solo por cuenta de los combates, enfrentamientos, bombardeos y acciones propias que debía vivir un guerrillero de las FARC, sino por situaciones que la vida ponía para que aprendiera que era necesario resistir para subsistir.

Era una tarde soleada propia del verano y la humedad del clima hacía que el calor se sintiera más pesado. Atrás del salón comunal de la Hacienda El Berlín, esperaba a Camila Andrea para conocer su emprendimiento social, al que quería llamar “Fundación Esperanza sin Fronteras” y del que les contaré más adelante. Por el camino apareció una mujer robusta que caminaba apoyada en una muleta. Vestía una blusa negra con un letrero que decía: “Con Dios todo es posible” y en su pierna derecha era notoria una prótesis que iniciaba justo debajo de su rodilla. Cuando caminaba se notaba en el calcetín protésico sobre su muñón, una imagen de un niño crespo y sonriente; después supimos que es la fotografía de su hijo menor que le acompaña siempre.

A pesar de lo difícil que es su relato, Camila Andrea García Castañeda sonríe cada vez que nos habla de las tantas veces que tuvo que ser fuerte y resistir. Nació en 1976, en Turbo (Antioquia), cuando la región bananera de Colombia estaba en pleno crecimiento. Por las riquezas de esa tierra, allí se juntaron todos los actores armados (legales e ilegales) que confluyeron en el conflicto interno colombiano: Guerrilla, paramilitares, delincuencia común y la fuerza pública del Estado. Cada uno quería imponer su verdad.

El padre de Camila trabajaba en una bananera ubicada en zona limítrofe de los departamentos de Antioquia y Chocó. Tenían una finca que habían comprado sus padres con la herencia de los abuelos, y fue allí donde se criaron con sus 4 hermanos. Desde muy niña veía pasar los guerrilleros del Frente 34 con sus armas y sus cuentos, situaciones que le gustaba escuchar y que cuando cumplió 14 años, le hicieron dejar sus estudios para ingresar al grupo ilegal armado. En su familia sólo ella sucumbió a la tentación de las armas y para lograrlo tuvo que escaparse de su casa, unos pocos meses después su madre supo dónde estaba. Corría el año de 1990.

Por cosas inexplicables pudo tener dos hijos en medio de su vida guerrillera. Un varón en 1992 y una niña en 1995, quienes fueron criados por la familia. Ya en la libertad que lograron con la firma del proceso de paz del 2016, tuvo su tercer hijo que hoy tiene 9 años y que se convirtió en su fiel compañero.

La primera inefable vez que estuvo cerca de la muerte.

En el año 2000, en el marco del fallido proceso paz del entonces presidente Andrés Pastrana Arango con las FARC donde se creó la mal llamada “Zona de



distensión”, Camila fue enviada desde el Urabá antioqueño hasta el municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá), para que tomara el curso de odontología. Un año después practicaba extracción de muelas, calzas, endodoncias y asistía en cirugías. Por sus capacidades tuvo que recorrer la amplia zona donde tenía influencia el Bloque Oriental de esa guerrilla. La zona del Sumapaz, que bordean la capital de Colombia, las selvas del Meta, del Guaviare y del Guainía y principalmente la zona de La Macarena y del Parque Natural Tinigua, que era donde permanecía el comando del bloque.

Era tan valioso su trabajo que allí estuvo durante nueve años, hasta que recibió una nueva orden que le indicaba que debía volver al Urabá antioqueño a enseñar sus conocimientos en odontología a los guerrilleros de esa zona. Antes de partir debía atender unos jóvenes que estaban junto al río Guayabero, cerca de La Julia, una inspección del municipio de Uribe (Meta), por donde caminaban esa tarde. Ya habían pasado muchos compañeros por ese sendero cuando llegó lo inefable: en medio de la caminata, con su pie derecho, pisó una mina antipersonal. A pesar de lo fuerte del impacto no perdió el conocimiento. Tendida en el piso notó que su pie le había sido arrancado. De su brazo derecho salía un poco de sangre y en su pierna izquierda una esquirla le causó una herida considerable. Tres minutos después llegó un dolor insoportable y con él, un profundo y frío miedo de saber que allí podría morir. Por practicar la odontología siempre estaba cerca de los enfermeros de combate y conocía la situación, perder tanta sangre sería la causa de una muerte por anemia. Pensó que ya no podría volver a ver sus dos hijos. ¿Estarían grandes? Pensó que ya no podría volver a abrazar a su mamá y que moriría lejos de su familia, se sintió sola y triste en medio la selva que era su hogar. Perdió el sentido; acababa de cumplir 33 años. Corría el año 2009.

Sus compañeros la atendieron rápidamente poniendo un torniquete, armaron una hamaca y la cargaron para correr presurosos. Al salir de la zona minada, 40 minutos después de la explosión, se ubicaron en donde se sintieron seguros. Los enfermeros armaron una sala de cirugía y luego de tomar las medidas necesarias procedieron a amputar la zona afectada. Le suturaron la herida del brazo y de la pierna izquierda. Cuando despertó era la una de la madrugada, no tuvo que preguntar porque sabía lo que pasaba; la pusieron al tanto del procedimiento realizado. Al amanecer continuaron la marcha con sus cuidanderos turnándose para cargarla. La dejaron en compañía de 5 chicos que tenían la misión de llevarla al hospital del frente 40 que estaba cerca de ellos. Estaba viva, podía seguir luchando, pensó en sus hijos y en su madre. Tenía una nueva oportunidad de vida y una leve sonrisa se dibujó en su cara muy a pesar del momento tan duro que acababa de vivir.

Tres meses después recibió una llamada vía radio-teléfono donde le comunicaban que podía salir de allí para completar su recuperación. Los encargados se



comunicaron con el padre de Camila quien no tardó en llegar. La familia ahora vivía Pereira, capital del departamento de Risaralda; reencontrarse con los suyos ayudó a sanar sus heridas, sobre todo las del corazón. Abrazó a sus hijos y a sus padres se convirtió en una bocanada de oxígeno para poder continuar dando sentido a su existencia.

Después de un año de su recuperación, ya con una prótesis ajustada y bajo control, volvió al frente 34 donde había comenzado su vida subversiva. Estuvo enseñando y asistiendo la práctica de la odontología en la que ya tenía 9 años de experiencia. Recorrió el departamento del Chocó y la zona del Urabá antioqueño. Asistió a muchos frentes guerrilleros donde ejercía su labor. Alternaba su vida entre la ciudad de Medellín y Pereira, con los suyos. Sin darse cuenta pasó el tiempo y en 2016, meses antes de la firma de proceso de paz Santos – FARC, le pidieron que volviera con sus antiguos compañeros y así regresó al departamento del Meta con quienes terminó viviendo en la Vereda Buenavista del municipio de Mesetas, donde fue ubicado el ETCR conocido como Mariana Páez. Ahora eran firmantes convencidos que al dejar las armas podrían reconstruir sus vidas.

La resistencia se forja con esfuerzo.

Corría el año 2017 cuando un antiguo comandante del bloque le pidió a Camila que le ayudara con la atención odontológica de sus hombres que estaban asentados en zona rural del apartado municipio nariñense de Tumaco, junto a la belleza del Océano Pacífico.

Como ella no les cobraba por sus servicios, a cambio decidieron pagarle los costos del mantenimiento de las partes de su prótesis. La relación con las personas que allí trabajaban en un proyecto productivo con cultivos de plátano y floricultura le permitió ayudar a otros compañeros que tenían problemas con sus tratamientos ortopédicos por falta de recursos económicos; así nació la idea de ayudar a quienes por sus condiciones médicas o escasez tuvieran esa necesidad, principalmente víctimas de minas antipersona. Preguntó y luego buscó a quienes podía ayudar y así lo hizo.

En una de las brigadas de asistencia odontológica, comenzó a sentir una punzada en su seno izquierdo. Tenía cáncer. “Cuando a usted le dicen cáncer, usted se imagina muerte, y mi niño apenas tenía 3 años”, dice al recordar ese momento. Se refería a su tercer hijo, nació como fruto de la paz y concebido en medio de los diálogos del Gobierno Nacional con los alzados en armas.

En noviembre fue trasladada a Bogotá para la cirugía, una mastectomía total de seno izquierdo que resultó exitosa. Una nueva prueba y había vuelto a salir



airosa, pero debía seguir un riguroso tratamiento que requería de quimioterapia, por lo que se quedó hasta el fin del año 2017 en Bogotá. Había sobrevivido a la explosión de una mina, ¿por qué no iba a sobreponerse a una detección temprana de cáncer? Tal era su resistencia, se sabía fuerte y así enfrentó su nuevo reto, tenía un hijo pequeño que la necesitaba y por él debía seguir esforzándose, debía esforzarse para resistir. Fue su segunda batalla ganada.

Ya conocía Bogotá porque a las personas que habían trabajado como odontólogas les ofrecieron un curso en el SENA para recibir un certificado como auxiliares de salud oral. Sólo asistió unas pocas semanas porque se dio cuenta que no le enseñaban nada nuevo y esperarse 18 meses para ser asistente de un consultorio cuando ella practicaba la odontología desde hacía 17 años, no le ofrecía nada bueno. Quedarse en la capital del país era costoso, por lo que pidió que trasladaran su atención médica para Villavicencio.

Ya en su nueva ciudad tuvo que enfrentar un nuevo reto. Debía buscar algo para ganarse la vida porque la ayuda que le daban no le alcanzaba. Gracias a una amiga comenzó un curso para cortar cabello y pronto trabajaba en un salón de belleza. Pero allí se dio cuenta que ganaban más dinero las chicas que arreglaban las uñas de las manos y de los pies. Entonces aprendió otro oficio que le generaba mejores ingresos. Luego la ARN promovió entre las firmantes un curso de cosmetología, lo que le abría la posibilidad de ganar más dinero. Estudió 18 meses y luego de 6 meses de práctica, comenzó a ejercer su nueva profesión.

La paciencia que forja sabiduría.

Corría el año 2023 y debía atender el traslado que se dio desde Mesetas hacia Acacías, porque el Gobierno del presidente Gustavo Petro Urrego les había asignado a los firmantes de ETCR Mariana Páez una finca donde serían dueños de 8 hectáreas de tierra apta para cultivar. Era lo que todos esperaban y el momento había llegado. Les dieron lo que les habían prometido al firmar los acuerdos, una tierra donde pudieran construir su casa para vivir con dignidad.

En Villavicencio trabajaba mucho y eso causó que se descuidara en su alimentación. Comía a deshoras y generalmente cosas que le causaban malestar, tanto que sin darse cuenta sus niveles de triglicéridos se elevaron. Para desplazarse en la ciudad había comprado una motocicleta y una vez mientras conducía, sufrió un mareo leve. Se detuvo y como el malestar duró muy poco pues siguió conduciendo. Fue una alerta del cuerpo, pero no le puso atención.

Después de dejar las cosas atendidas con sus clientas, se trasladó a la Vereda Quebraditas que es donde está la finca El Berlín, en Acacías. Ahora era dueña



de un pedazo de tierra donde quería vivir junto a sus antiguos compañeros. Vivir en comunidad es algo que los excombatientes valoran mucho, por eso es que muchos de ellos quieren desarrollar allí sus proyectos productivos. Con esfuerzo y la ayuda de algunos de sus antiguos compañeros, construyó un rancho donde pudiera vivir junto a su hijo pequeño. Allí puso un salón de belleza donde atiende a sus tantas viejas amigas.

Una mañana notó sus ojos enrojecidos por lipidemia retinalis, causada por niveles altos de triglicéridos que, si no se controlan, pueden causar endurecimiento de las arterias o engrosamiento de las paredes arteriales. Al reducirse el flujo sanguíneo en el cerebro provoca mareos. Un par de días después, mientras conducía su moto por la vía pedregosa camino a la finca, se desvaneció repentinamente. Tras 40 minutos de estar sin sentido sobre la vía, despertó justo cuando una ambulancia la recogía. Su pequeño hijo, previas instrucciones de su madre, hizo lo que ella le había enseñado en caso de urgencia: llamar a las personas indicadas. Al caer se fracturó la rodilla de su pierna izquierda. Hubo necesidad de una cirugía ortopédica que le dejó nuevas cicatrices por cuenta de los tutores que le pusieron para acomodar sus huesos rotos. Por esa razón camina apoyada en una muleta. Así como se golpeó en la rodilla, pudo romperse la cabeza y otra sería la historia. Había sobrevivido a una mina antipersonal, había sobrevivido a un cáncer de mama y ahora la vida le daba otro golpe del que todavía lucha para sobreponerse.

Cuando habla de sus desgracias lo hace sonriente, como si lo vivido no fuera algo tan difícil de superar. Camina despacio y mira con detenimiento donde va a pisar. Su vida fue forjada con dolor y sufrimiento por lo que es fácil entender la tranquilidad y la paz que se siente en su compañía. Hoy está convencida que debemos estar al servicio de la comunidad, de nuestros semejantes. Por eso trabaja para ayudar a los cerca de 250 excombatientes que tiene registrados en su base de datos, como personas que necesitan de alguna ayuda por ser víctimas de minas antipersonales o de otros artefactos explosivos. La Fundación Esperanza sin Fronteras está en su fase de conformación. Ya tiene sus estatutos y reglamentos definidos de cara a su constitución legal. Primero debe registrarse en la Cámara de Comercio de Villavicencio para luego pedir su personería jurídica. Y así tendrá vida como un organismo no gubernamental (ONG), con la que buscará todo tipo de recursos con los que pueda contribuir en mejorar un poco la vida de las personas con discapacidad por cuenta de la guerra. El alivio no siempre llega con el dinero, a veces sólo necesitamos quien nos acompañe en los momentos que quedamos solos. “Colombia no necesita más guerra, estamos cansados con tanta guerra. Los jóvenes no deben buscar la guerra”, sentencia brevemente al acariciar sus heridas, que son bastante notorias.

Moverse para sobrevivir.



Figura 17. Yaritza Paniagua. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.

El fin de un camino peligroso.

Las anteriores 8 semanas fueron de mucha exigencia física para Yaritza pues hacía parte de un pequeño grupo de guerrilleros que caminaron día y noche desde el departamento de Arauca hasta la zona rural del municipio de Vista Hermosa, en el departamento del Meta; fueron más de 900 kilómetros.

El sitio de encuentro estaba en la vereda El Silencio, donde los esperaba un nutrido grupo de alzados en armas; no hubo mucho tiempo para socializar porque los mandos del secretariado de las extintas FARC EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo) habían organizado un curso para comandantes de frente y llegaron justo para recibir las nuevas directrices en esa organización al margen de la ley. El compañero de vida de nuestra protagonista era conocido como Arcesio Niño, venía de ser comandante del frente 10 que tiene injerencia en todo el departamento de Arauca y luego de esa cumbre guerrillera, a la que asistían, asumiría como nuevo comandante del frente 27, que tiene su zona de acción en el sur del Meta. Yaritza, además de ser la pareja sentimental del comandante del frente, era la radista, que es la persona encargada de atender el radioteléfono para las comunicaciones urgentes.



La noche del 25 de marzo del año 2012 se acostaron muy tarde en el improvisado cambuche (dormitorio en la selva) que ellos mismos armaron. La capacitación y los planes establecidos debían atenderse con celeridad y por eso no había mucho tiempo. Ella dormía profundamente cuando su pareja la despertó con una advertencia: “Yaritza, los aviones, llegaron los aviones”. Eran las 2:50 am cuando sonó la primera explosión. El bombazo derribó lo espeso de la selva en donde se encontraban, levantó montones de tierra y dejó en el aire un pesado olor a muerte y destrucción. Arcesio, más ágil tal vez por su formación, se alcanzó a poner las botas, pero ella debió salir descalza. Se tomaron de la mano para guiarse y se tendieron. El tiempo parecía detenerse cuando llegó la segunda tanda de bombas. “Sentí correr la sangre por mi espalda, pero a él lo vi muy mal, lo levanté y lo alcancé a correr como 30 metros, no pude más. Entonces le dije que me esperara allí porque iba por ayuda. No fue mucho lo que pude avanzar porque tenía un pie roto, caminé como pude, pero ya no pude moverme. Así me encontró el Ejército cuando llegó la luz del día. Me trajeron hasta donde estaban todos y ahí volví a ver a Arcesio, lo tenían sentado contra un árbol, fue terrible porque allí lo vi morir”, dice con una larga e inexpresiva mirada. “He llorado mucho recordando esta historia, creo que ya no me quedan lágrimas”. Además de ser su compañero de armas y de vida, Arcesio era el padre de sus dos hijos. Según nos había contado antes, ese bombardeo fue el momento más difícil en los 29 años en los que hizo parte de las FARC.

Las explosiones eran bombas de 250 kilos que lanzaban aviones Súper Tucano de la Fuerza Aérea Colombiana (FAC), sobre un campamento provisional en el que había muchos mandos medios, ubicado entre Caño Cabra y La Cristalina, en la Vereda El Silencio. En esa acción que se conoció como Operación Armagedón, según datos oficiales, fueron lanzados 10 toneladas de explosivos que causaron la muerte a 36 guerrilleros y la captura de 14 más en su mayoría con heridas producidas por la metralla de las detonaciones. Entre los muertos había 6 comandantes de frente. En la operación trabajaron La FAC, el Ejército Nacional de Colombia y la Policía Nacional de Colombia, tras lograr infiltrar a uno de los hombres de confianza de Arcesio Niño, quien delató la ubicación de los subversivos en la zona selvática del sur del departamento del Meta.

Después de la captura, Yaritza fue llevada al Hospital regional de Villavicencio para atender sus heridas, y 8 días después fue recluida en la Cárcel de Mujeres. Fue condenada a 7 años de cárcel por rebelión. Luego de 42 meses le permitieron seguir pagando su condena en prisión domiciliaria y de ahí pasó a libertad condicional hasta que cumplió su condena. Con la firma del acuerdo de paz Santos-FARC, fue incluida en la amnistía que se les otorgó a los firmantes de ese proceso de paz.



El comienzo de una vida azarosa.

En la década de los años setenta, la vida para un niño campesino en Colombia no ofrecía muchas posibilidades. Y si ese niño crecía en una región apartada del país, sus condiciones y oportunidades de salir adelante eran muy escasas. Yaritza tuvo 7 hermanos, ella era la segunda del grupo. Nació en Santa Rosalía, en el departamento del Vichada, que en ese momento era una de las regiones apartadas con muy pocas rutas de acceso.

En el Colegio Camilo Torres, la única institución educativa en kilómetros pudo estudiar hasta séptimo grado de educación media. Su padre trabajaba como jornalero, ayudante de vaquería; donde lo llamaban cultivaba su huerta, y pese a su esfuerzo ganaba poco dinero para mantener a su familia, así que decidió que los dos hijos mayores dejaran de estudiar y trabajaran para ayudar con los gastos de la casa. Eso fue el comienzo de una vida llena de dificultades porque a Yaritza le gustaba mucho el estudio, le gustaba aprender cosas nuevas y no poder volver al colegio le molestó mucho. Su hermano, un año mayor que ella, se fugó de la casa y poco tiempo después ella decidió seguirle sus pasos. Estaba cansada de trabajar y de acompañar a su padre en las duras labores del campo, hacía ya 4 años que había dejado de estudiar. Entonces una mañana salió por ríos y caminos con rumbo al sur de su departamento donde tuvo que trabajar en lo que le propusieran porque debía “ganarse la vida”, tenía 16 años.

Charco Caimán y la Rompida (sic) son veredas del municipio de Cumaribo (Vichada) donde la mayoría de las personas estaban dedicadas al cultivo de hoja de coca; a pesar de querer seguir con sus estudios, Yaritza raspaba hoja del cultivo milenario y ahora maldito. Fumigaba y echaba machete si era necesario porque no podía escoger qué hacer. Como era una chica que sabía leer y escribir la nombraron secretaria de la Junta de Acción Comunal, lo que le abrió una puerta al servicio social. Comenzó como profesora de niños pequeños porque aún no llegaba la persona encargada. Después de 3 meses de enseñar se vinculó a un partido político naciente: la Unión Patriótica (UP), que brotó al amparo de un fallido proceso de paz entre el gobierno de Belisario Betancourt y las FARC.

Por su activismo político comenzó a desplazarse en la región limítrofe de los departamentos de Guaviare y Meta. En Puerto Alvira, mejor conocido como Caño Jabón, jurisdicción del municipio de Mapiripán (Meta), fue donde empezó el verdadero activismo político con los integrantes del partido al que pertenecía pues resulta que Colombia vivió una época oscura en la que comenzaron a asesinar a quienes representaban o defendían las banderas de la UP. Con las marchas de protesta vinieron las amenazas y al sentir que su vida corría peligro, decidió ingresar a las FARC; su hermano mayor ya estaba con ellos, por lo que no le resultó difícil tomar la decisión. Corría el año de 1987 cuando llegó a la guerrilla para proteger su vida, sin saber que eso le traería momentos muy dolorosos, frustraciones y lágrimas.



La vida de guerrillera comenzó en el frente 39, que cubría una amplia región en donde la principal actividad económica eran los cultivos de coca. El sur del Meta, una buena parte del Guaviare y el Vichada, era por donde se movía constantemente. Aprendió todo lo que le enseñaron sobre guerra de guerrillas, estaba preparada para la guerra. Como nunca perdió su interés por el estudio, resultó buena en Ciencias y Derecho, lo que le permitió escalar en la organización armada donde alcanzó a ser comandante de grupos especiales. Recorrió gran parte del país, conoció las enormes diferencias que hay en una sociedad, supo del valor de los amigos y lo que cuesta perderlos en la guerra, intentó sembrar amor para recoger paz, quiso ser parte de la solución, pero hay barreras que el mismo hombre hace insuperables. Por eso hoy está convencida que desde que haya vida, hay esperanza de un mejor mañana.

Correr las fronteras en busca de una vida digna.

El comienzo del año 2017 llegó con la esperanza de un futuro tranquilo y seguro. Era el arranque de la implementación de los acuerdos de paz firmados en 2016 entre el Gobierno Nacional de Colombia y las FARC EP. Se instaló con sus antiguos compañeros de armas que ahora también son firmantes y se agruparon en el Espacio territorial de capacitación y reincorporación (ETCR) Mariana Páez, ubicado en la vereda Buenavista, en Mesetas (Meta).

Un año más tarde, con otro partido político en la Presidencia de Colombia (2018–2022) las cosas cambiaron cuando dijeron públicamente que esos acuerdos no los iban a cumplir. El caso es que ya no podían echar marcha atrás, se reencontraron con sus familias que en la mayoría de los casos no veían desde hacía muchos años, pudieron tener a sus hijos cerca o en sus viviendas, podían compartir y disfrutar de la libertad que les otorgó el acuerdo y ya no querían devolverse para el monte porque era una decisión de mayorías: debían luchar por la paz.

La principal dificultad de Yaritza hoy es la misma de todo el grupo, están amenazados por sus antiguos compañeros que decidieron seguir en la clandestinidad y que hoy hacen parte de las disidencias. Ellos los consideran “traidores” por no seguir empuñando un fusil. Esas amenazas se han materializado; según cifras de la Defensoría del Pueblo de Colombia y de la Comisión de la Verdad, son más de 375 excombatientes los que han sido asesinados desde la firma de los acuerdos. Por esa razón fue necesario “correr sus fronteras”, dejaron el espacio en zona rural de Mesetas y se fueron para la finca El Berlín, ubicada en jurisdicción de Acacías, ambos municipios ubicados en el Meta.

Por su conocimiento del tema y de la región, le pidieron que coordinara un pequeño grupo de personas para trabajar en la búsqueda de personas desaparecidas. Sin pensarlo aceptó de inmediato. Al amparo de los acuerdos acuden con quienes puedan tener la información, hacen planimetría, revisan mapas, hacen croquis y todo lo necesario antes de irse en la búsqueda de una fosa común o



para desenterrar cuerpos en los cementerios donde tienen información que hay personas enterradas como NN (nombre desconocido). Este trabajo actualmente lo sigue haciendo.

La búsqueda de una vida digna está soportada en que el actual Gobierno les entregó 8 hectáreas de tierra a 145 personas que hacían parte del espacio territorial Mariana Páez y que pertenecían a alguna agrupación asociativa de trabajo. Esa tierra la entregó la Agencia Nacional de Tierras (ANT) y está en proceso de escrituración. También existe un proyecto soportado por la Agencia de Desarrollo Rural (ADR), que les garantizará la entrega de maquinaria agrícola para trabajar esa tierra entregada.

Sus dos hijos fueron criados por los abuelos paternos, la mayor es odontóloga y el menor apenas comienza la universidad; gracias a la dejación de armas, hoy pueden vivir como una familia normal. Quieren creer que la vida digna que tanto espera es posible, saben de las dificultades a las que se enfrentan, conocen los riesgos que deben correr y por eso saben que su recompensa a dejar las armas como una opción política, es trabajar sin descanso en materializar el anhelo que tienen desde niños: una vida para olvidarse de lo malo que vivieron, donde componer la aldea sea una constante. Moverse para sobrevivir significa poder llegar a donde valga más una persona que la bala que la asesina.

Perdonar para vivir.



Figura 18. Jennifer Andrea Lucumí Gómez. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.



Una niña sin niñez.

A Jenifer Andrea la llamaremos Andrea porque así la llaman amigos y familiares. Nació en Bogotá el junio 11 del año 1990. No conoció a su padre biológico, pero siempre recuerda con cariño al segundo esposo de su madre, quien la adoptó como su propia hija. Luego llegaron 3 hermanos más, dos mujeres y un varón. Ella es la mayor.

Su padre tenía una finca en zona rural del municipio de Mapiripán, en el sur del departamento del Meta, cerca de un caserío conocido como El Rincón del Indio. Allí sembraban caña y yuca para vender, y otros productos que servían para el consumo de la casa. En los alrededores de la propiedad de la familia el cultivo principal eran las matas de coca.

En diciembre del año 1999 salieron de la capital del país, Andrea y su mamá, rumbo a la finca de su padre con quien pasarían las fiestas del fin de año sin imaginar que ese era el comienzo de un viaje tortuoso y de mucho dolor, tanto que hoy 26 años después todavía duele. Sólo habían pasado 4 días desde su llegada a la finca cuando Andrea notó un alboroto de los vecinos del caserío. “Llegó la policía”, le dijo Andrea a su hermana menor de tan solo 7 años, quien la recriminó con su mirada y le dijo que esas cosas no se decían por allá. En ese momento no entendió a qué se refería. El alboroto era porque hombres armados y uniformados se habían llevado del mercado a una señora mayor a quien conocían como la abuela. Todo el mundo vio que la encerraron en su casa, se escucharon unos disparos y luego quemaron la casa con la señora adentro de ella.

Para evitar que siguieran viendo ese espectáculo, los padres de Andrea los enviaron para donde una comadre. Debían almorzar allá y al terminar el día volverían a casa. Justo al llegar vieron otro grupo de guerrilleros pasar corriendo hacia al caserío. Sin ninguna explicación no se quedaron en casa de la comadre sino que se regresaron a donde estaban sus padres. Los encontraron amarrados y con sus bocas tapadas, se los llevaron sin decir nada. Era algo sin sentido, pero tres niños de 9, 7 y 5 años no sabían ni entendían qué estaba pasando.

La segunda de las hermanas, que aún no empezaba a estudiar y pasaba más tiempo en la finca, preparaba los alimentos de sus hermanos, incluso atendía a la hermana más pequeña de todos que tenía apenas 9 meses. 4 días después llegaron otras personas de la guerrilla y los llevaron a todos con una prima hermana del papá, que vivía cerca de ellos. Allí los golpeaban y les maltrataban. Pronto volvió otra comisión y ahí ocurrió su separación definitiva. Andrea llegó donde estaba la tropa, su hermana de 7 años terminó en el municipio de Granada, el niño de 5 años fue entregado a un hombre encargado de instruir y enseñar a niños que no tenían donde quedarse (es el comienzo de quienes llaman milicianos), y la pequeña de 9 meses fue enviada a Bogotá. La explicación



es sencilla, las FARC tienen personas que, sin declararse guerrilleros, aceptan cuidar niños hasta nueva orden. Pagan por su manutención y sus gastos. Normalmente la suerte de esos chicos era incierta, salvo que alguno de esos niños fuera importante para la organización armada ilegal.

Y así terminó la niñez de Andrea. Era una chica de ciudad que iba al campo únicamente en sus vacaciones del colegio, entonces lo que debió enfrentar fue algo irracional. Comenzó a ayudar en la cocina y mientras crecía la iban adoctrinando en el día a día para convertirse en guerrillera. Allí terminó su niñez y sin contemplaciones empezó a tener responsabilidades de adulto.

Una joven sin propósito en la vida.

Justo cuando cumplió 13 años fue trasladada del frente 39 a una columna móvil que le prestaba seguridad al Secretariado en la zona de La Macarena. Preguntó el porqué del traslado y aunque en ese momento no le dieron razón, un par de años después supo la verdad. Su hermano ya tenía 9 años de edad por lo que lo asignaron al frente 39 que era donde Andrea crecía, y para que no se encontraran decidieron sacarla de esa zona y enviarla lejos.

Al estar separados los hermanos Lucumí no sabían de la existencia de cada uno de ellos. Andrea preguntaba entre sus compañeros de filas y con los comandantes qué había pasado con sus padres y con sus hermanos, y todos le contestaban lo mismo: “no sabemos nada”.

Y así pasó el tiempo. Aceptó ser una guerrillera porque no tenía otra opción. No intentó fugarse porque vio, de primera mano, cómo ajusticiaban a varios jóvenes que intentaron volarse. El riesgo era muy alto, y a pesar de las circunstancias y de saber que no era feliz, prefirió conservar su vida, aunque estar allí ya era demasiado riesgoso. Por función de sus hormonas, cree, aceptó tener pareja y con eso los días y las noches fueron soportables en los largos años que pasó recorriendo la selva. Ya tenía 20 años y todavía no tenía un propósito para vivir.

El miedo como hilo conductor de la vida.

En la tercera semana de septiembre de 2010 conoció el miedo. Antes de esa fecha hubo enfrentamientos armados con el Ejército y la Policía de Colombia, pero la adrenalina le permitía estar alerta, correr, esconderse o disparar para salvaguardar su humanidad. Hasta que tuvo que vivir una semana de bombardeos continuos.

La operación Sodoma comenzó el 22 de septiembre del 2010. En ella se usaron 30 aviones para bombardear posiciones claves donde estaban los campamentos del Bloque Oriental de las FARC, en zona rural de La Macarena, en el sur del



Meta. 34 helicópteros Black Hawk de la Policía y del Ejército, descargaron cerca de 800 hombres de las Fuerzas especiales para combatir en tierra la seguridad que 12 comandos guerrilleros le prestaban a uno de sus comandantes conocido como el Mono Jojoy. En uno de esos frentes guerrilleros estaba Jenifer Andrea Lucumí Gómez.

En la madrugada que dio inicio a los bombardeos, nadie sabía qué hacer porque no sabían con exactitud para dónde coger o dónde resguardarse. Seguido a las explosiones de las bombas que lanzaban los aviones, venían los ametrallamientos que hacían los helicópteros artillados. La verdad no había donde esconderse, y correr hacia afuera de donde ocurrían los disparos fue lo más sensato. Justo cuando pudo detenerse, lejos de las detonaciones y de las ráfagas, un miedo aterrador la invadió, comenzó a llorar por saber del inminente riesgo que tenía de morir. Todo su cuerpo temblaba y su mente estaba en blanco, no sabía qué pensar. Esa semana es lo más difícil que ha vivido en toda su vida. Tres días después, cuando las autoridades civiles confirmaron que en uno de los bombardeos había caído el objetivo principal, cesaron las acciones de las Fuerzas Armadas de Colombia en esa área campamentaria, pero las bombas siguieron siendo usadas a lo largo del conflicto interno colombiano. Desde esta terrible experiencia, cada vez que Andrea escuchaba un avión rondando por donde ella estaba, el miedo la invadía, no podía parar de llorar, sufría y su corazón se aceleraba, el pánico se apoderaba de su ser.

El fin de una época.

A pesar de los malos recuerdos que han marcado la vida de Andrea, ella no olvida las fechas en que ocurrieron. El siguiente suceso que marcó el fin de unos años que le robaron su niñez y su juventud, ocurrió en febrero 2 de 2014. El grupo marchaba por un sendero del Parque Nacional Natural Tinigua cuando fueron emboscados por el Ejército. El ataque fue tan sorpresivo que no hubo tiempo de reaccionar y cuando se sintió perdida, tiró su fúsil y levantó los brazos en señal de rendición.

Durante un mes estuvo en manos del Ejército porque la inteligencia militar debía interrogarla. Luego fue aceptada en la antigua Agencia Colombiana de Reintegración (ACR) como desmovilizada, por lo que tenía que acceder a una ruta para poder obtener los beneficios que esa agencia ofrecía a quienes abandonaban las filas de los grupos alzados en armas.

Fue llevada a un hogar de paso en la ciudad de Cajicá, cerca de la capital colombiana. Allí estuvo tres meses en los que pudo acceder a atención médica, conocer el mundo, ver su realidad y decidir cómo enfrentarla. Lo primero que hizo fue buscar a sus padres y a sus hermanos. De la primera búsqueda no obtuvo nada, pero la segunda la llenó de emoción. Resulta que alguien en la casa le enseñó a usar las redes sociales y en la primera búsqueda encontró un Steven



Lucumí, le escribió y resulta que era su hermano menor que había dejado de ver desde cuando él tenía 5 años, y de eso ya habían pasado 15 años.

La historia de su hermano no era muy diferente a la suya. Él sí se escapó de las FARC, “se voló en un combate”, dice Andrea al recordar tantos momentos imborrables. Por ser un menor de edad fue ingresado en los procesos de la ACR. Entonces ocurrió el milagro de volver a verse. Se reconocieron de inmediato, Stiven fue hasta Cajicá a conocerla. Después de mucho contarse sus vidas, Andrea supo que sus hermanas también estaban vivas. La segunda hermana seguía en Granada, el único varón hacía sus papeles para irse del país, y la menor vivía en Bogotá.

Reencontrarse no fue tan maravilloso como esperaba, había pasado mucho tiempo y a pesar de ser hermanos de sangre, nada los unía porque cada uno había construido su vida sin saber de sus hermanos. La verdad es que por más que se esforzaran, no había un lazo que los mantuviera unidos. Los dos hermanos, Andrea y Stiven, se fueron vivir a Medellín, capital del departamento de Antioquia.

Sola con su soledad comenzó una nueva vida. No tenía rencor, pero tampoco un plan de vida, así que se dejó llevar por las circunstancias. Buscó un trabajo y creyó encontrar el amor, pero nuevamente se equivocó. Ahí nació su primera hija, y ahora sí tenía una razón para vivir. Un año después de eso, en 2016, llegó la firma del acuerdo de paz. Sus antiguos compañeros de armas se radicaron en la vereda Buenavista, en Mesetas (Meta), y como las relaciones con el papá de la niña no eran buenas, decidió aceptar un trabajo que le ofrecían en donde estaban quienes consideraba eran sus únicos amigos. Y así llegó al Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Mariana Páez. Allí vivió hasta cuando debieron salir de un día para otro a causa de las amenazas.

Hoy Andrea es madre de dos niñas. No tiene trabajo, por ser reinsertada no tiene derecho a los beneficios de los firmantes, entonces no hace parte de las personas a quienes les asignaron 8 hectáreas de tierra para iniciar allí sus proyectos productivos. El papá de su segunda hija la maltrata físicamente al punto de tener una medida restrictiva con ella y su pequeña. Está a la espera de que abran la panadería “Amasando Sueños” porque allí le pueden dar dónde vivir y un trabajo que le genere ingresos económicos, pues hay días en que no tiene para suplir las necesidades de sus dos nenas. “La vida es muy dura, muy dura”, dice con un aire de nostalgia. En su corazón no hay rabia sino dolor, ya perdonó sin que se lo pidieran. Con mucha frecuencia recuerda a su madre y sentencia lo que puede ser el final de su tristeza: “yo descansaré el día que me digan, mire, estos son los huesitos de su mamá”, ese sería el perdón final, perdón para quienes le hicieron daño y perdón por el daño que pudo hacer. Perdonar para poder vivir con un corazón sano.



Buscar para mejorar.



Figura 19. Helena Shirley Romero Gómez. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.

Las mujeres apostando por la paz.

La panadería Amasando Sueños nació en la vereda Buenavista, jurisdicción del municipio de Mesetas (Meta). Un pequeño grupo de mujeres firmantes del acuerdo de paz Santos–FARC decidieron soñar con un negocio propio con el que pudieran generar ingresos y así construir una vida digna junto a sus familias.

Al principio eran 8 mujeres, dos hombres fueron incluidos después porque aceptaron que su ayuda en el nuevo plan de vida podría ser productiva y arrancó la venta de pan, tortas, galletas, pasteles y bebidas. Le dieron trabajo a 4 personas que comenzaron a devengar un salario. Por unos años todo fue bien hasta que las disidencias comenzaron a asesinar a varias personas de ese Espacio Territorial y amenazaron de muerte a todos los que allí vivían. Eso los convirtió en víctimas de desplazamiento forzado.

No había tiempo para pensar, lo poco que tenían lo echaron en bolsas y lonas porque debían dejar lo construido y salir con urgencia para salvar sus vidas. Y si fue difícil recoger las cosas de las casas, salvar muebles, máquinas y enseres de la panadería fue mucho peor. Como pudieron subieron las cosas a un camión y de un día para otro, ya no tenían casa, ni cultivos ni panadería ni colegio para



sus niños ni nada. Sólo les quedaba el bien máspreciado para el ser humano: la vida.

En medio la incertidumbre que trae comenzar de nuevo, en agosto del año 2023 llegaron a la finca El Berlín, ubicada en zona rural del municipio de Acacias (Meta). Amontonaron todo lo de la panadería y se dedicaron a adecuar los sitios donde debían vivir. Al comienzo los instalaron en unas casetas comunales, pero luego quienes podían y tenían recursos adaptaron otros espacios donde pudieran vivir mejor. Luego de 18 meses siguen sin poder abrir la panadería. La instalación eléctrica es insuficiente para todas las personas y por eso no han podido abrir su negocio ni otros posibles.

Una fuerza interior que permite pervivir, además de sobrevivir

Conocera Helena Shirley Romero Gómez es encontrarse con una mujer luchadora. Es madre de dos hijos varones y una de las principales líderes de los firmantes. Con su empeño ha sacado adelante varios proyectos que hoy benefician a sus compañeros y amigos. “La paz beneficia a todos los colombianos si seguimos apostando por la paz, especialmente las mujeres”, dice abriendo el espacio que permitió conocernos de cara a un nuevo proyecto que busca beneficiar mujeres con emprendimientos sociales. “Debemos buscar, debemos tener proyectos auto sostenibles y ahora eso es posible porque ya tenemos tierra y sin tierra no hay productividad”, complementa su explicación de las razones para seguir adelante.

A pesar de las dificultades que enfrenta día a día, Helena lucha para encontrar caminos que les permitan salir adelante. Llama a unos, convoca a otros, toca puertas, escribe cartas y busca donde le digan que pueden ayudarles. Sabe del dolor de la guerra y dice sin contemplaciones que Colombia debe dejar atrás ese monstruo que no deja nada bueno, porque vivió el conflicto en carne propia y sabe mejor que nadie las imborrables huellas que deja matarnos entre hermanos, sin saber por qué ni para qué.

El dolor de la guerra.

Tenía siete meses de embarazo y nadie dentro del frente 16 de las FARC sabía de su estado. Era una guerrillera común y corriente que todos querían por su don de gentes. Todos los días se ponía una faja y con mucho esfuerzo cumplía con las diferentes tareas que le encomendaban. Ranchar, que es ayudar en la preparación de alimentos para la tropa, hacer guardia y patrullar. En la guerrilla no era permitido estar en embarazo porque un bebé es un problema para el grupo.



El momento de tensión ocurrió cuando una chica que pertenecía a la seguridad del comandante del frente vio a Helena bañándose, su prominente barriga la delató. La chica, que era cercana al Negro Acacio, jefe de esa facción armada, le contó del embarazo de su compañera. Por cosas de la vida o por el aprecio que le tenían, le permitieron tener su bebé. Le quitaron las responsabilidades que ponían en riesgo su salud o la de la criatura que estaba por nacer y la dejaron tener su primer hijo, en la selva y con la enfermera del frente fue atendido el parto en el que nació su primer hijo.

Por los mismos efectos de pertenecer a un grupo armado ilegal cargar con un bebé de brazos no es posible, de modo que dos meses después debió decirle “adiós” al recién nacido. Lo bueno fue que decidieron enviar al niño con una familiar de Helena que podía hacerse cargo de tan preciado tesoro. Cumplió su recuperación como parte del grupo que maneja los radioteléfonos. Era una situación dolorosa, pero era el único camino que tenía para salvar de la vida de un ser inocente.

Helena nació en lo profundo del departamento del Vichada, en jurisdicción del municipio de Cumaribo, uno de los más grandes del país por su extensión. Fueron 8 hermanos que crecieron en medio de las necesidades propias de una familia campesina. Vivían tan lejos que la única autoridad que allí había era la guerrilla. Los niños crecen viendo que ellos son todo en esas regiones apartadas, dictan las normas de comportamiento, imponen sanciones, solucionan los problemas entre los vecinos y lo peor, lo que ellos digan es la ley, es lo que se hace, no hay forma de desobedecer.

Sin donde estudiar ni trabajo para ganarse la vida, los jóvenes sólo tienen dos opciones: salir del territorio con la ayuda de un amigo o un familiar, o simplemente irse a las filas de los alzados en armas pues allí tienen comida garantizada y les enseñan oficios. Cuatro de sus ocho hermanos ingresaron a la subversión, Helena fue la segunda. Dentro del mismo frente estaba una hermana menor que era la persona con quien había compartido la mayor parte de su vida, se encontraban con frecuencia, hablaban como dos buenas amigas, eran muy unidas, con lo que se hacía más llevadero el riesgo de la clase de vida que llevaban por enfrentamientos armados, una emboscada o un bombardeo.

Ya había vivido el dolor de no poder ejercer su rol de madre cuando el infortunio le recordó que era una simple mortal. Debía entender y aceptar que cada acción tiene una reacción, y estar allí conllevaba muchos riesgos. El sonido de varias ametralladoras y fusiles disparando alertó a los guerrilleros. Patrullaban por grupos en una zona boscosa porque habían sido alertados sobre la presencia del Ejército. En los radios comenzaron a dar órdenes y a guiar el enfrentamiento, y como conocía a las personas que estaban a cargo de las comunicaciones, supo que el grupo donde estaba su hermana menor era el que estaba en el contacto



armado. Todo era caos y desesperación, debía estar alerta y tomar posición en caso de quedar cerca con los demás combatientes. Y allí, en lo profundo de la selva, en medio del ensordecedor tableteo de las armas, su corazón sintió una punzada terrible. No era un dolor normal o un dolor físico, era un dolor emocional: supo que en ese preciso instante su hermana menor, su amiga, su confidente, acaba de morir.

Ya nada tenía sentido, tanto dolor no era posible de cargar. Se dejó caer al piso y sentada apoyó su cabeza contra el fusil que le servía ahora de soporte. Lloró más con dolor de madre que de hermana. Una pequeña chica que sentía cómo su responsabilidad acaba de perder la vida. Estaba lejos de su casa, es más, no tenía casa. No sabía qué pensar, estaban allí por los azares del destino, por irresponsabilidad o porque estaba escrito. No podía hacer nada; ahora un dolor intenso, insoportable y desgarrador se había apoderado de ella: perdió a su ser querido más cercano, ya nada tenía razón de ser, ya no quería nada.

Tres días después llegó la confirmación de lo que había sentido. Sus compañeros le contaron que entre los guerrilleros muertos estaba su hermana. Pero para ese momento ya no sentía nada. Se ensimismó, perdió las ganas, dejó de comer, hacía todo por inercia: no sabía qué hacía porque su mente y su corazón ya no estaban allí.

Volver al camino.

Helena perdió a 3 de sus hermanos en el conflicto interno colombiano que superó los 50 años de guerra. Recuerda con cariño no sólo a los suyos sino también a los tantos compañeros que murieron durante los 25 años en que hizo parte de las FARC. Entiende que la pérdida de algún miembro de la familia, amigos o conocidos es algo que toca a la gran mayoría de colombianos, por tantos años de insensatez.

Hoy hace parte de los indultados que un día decidieron estar en una guerra en la que murieron cantidades de personas cuyo común denominador era ser hijo de campesinos o pertenecer al inmenso grupo de personas de bajos recursos económicos. Unos en la guerrilla, otros como soldados y otros en grupos dirigidos por narcotraficantes.

En la asociación a la que pertenece trabaja en busca de sinergias que les permita labrar la tierra y tener libertad financiera para garantizar una vida sin las dificultades que su familia y tantos de sus compañeros tuvieron que vivir. En medio de la guerra tuvo ocasiones para visitar a su hijo y disfrutar de su compañía; en libertad pudo disfrutar una maternidad diferente, cuido de su segundo embarazo adecuadamente, veló por su salud y de la de otro hijo. Viven



como una familia unida con las dificultades propias de cualquier sociedad.

Con el tiempo pudo sanar su corazón, se perdonó por lo malo que pudo haber hecho, pidió perdón y perdonó a quienes le hicieron daño, y con eso entendió que la mejor forma de vivir sanamente es dejar el rencor.

Con parte de sus amigos y antiguos compañeros están agrupados en otra asociación diferente a la panadería, esta vez con ganas de sembrar cacao y desarrollar alguno de sus productos industrializados. Ya no quiere hablar más de su pasado, prefiere hablar de las inmensas posibilidades que tienen si logran juntar sus voluntades. Cada casa vecina en la finca El Berlín puede tener una historia llena de angustias, pero sobre todo hoy están llenos de fe y esperanza en un mañana donde sus hijos puedan crecer y ver felices a sus descendientes. “La guerra no es el camino, ahora las mujeres debemos construir”, dice en medio de una sonrisa, sentada en el jardín de su casa convencida que lo mejor está por venir. Como líder natural, sabe por experiencia propia que todo cambio debe ser para mejorar, se la pasa luchando una nueva oportunidad porque eso es buscar para mejorar.

Aceptar para continuar.



Figura 20. Yesica Katherine Torres Monrroy. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.

En busca de una aventura.

Yesica vivía en un barrio de clase media baja en Villavicencio. En su casa estaba su mamá y una hermana. No tenían lujos, pero tenían sus necesidades básicas satisfechas y tenían tranquilidad. Justo al frente de la casa tenía a su mejor amiga. En la mañana iban a colegios diferentes y en las tardes eran inseparables. La diferencia estaba en que su amiga, a quien todos conocían como la “Piña”, tenía muchas libertades que ella no tenía, en virtud de que su amiga no vivía con sus padres pues ellos trabajaban en zona rural de Mapiripán, en el sur del Meta.

Con los años y las conversaciones del qué queremos hacer, comenzó a crecer la idea loca de irse de vacaciones para donde estaba la mamá de la Piña. El problema estaba en que la mamá de Yesica no le daría permiso, por lo pequeña y sobre todo por los riegos de ir tan lejos, donde ni siquiera había Policía. Hasta que las ganas le pudieron al miedo, comenzando el año 2004 Yesica le pidió permiso a su mamá para quedarse con su amiga. La señora Gloria no vio ningún problema porque estaba cruzando la calle y podía estar pendiente. Muy a las 3:00 am, las dos chicas salieron de la casa con rumbo a la Inspección de El Anzuelo, jurisdicción del municipio de Mapiripán, Meta. Lo único que pudieron saber por los vecinos de las niñas es que habían salido cada una con una maleta como las que llevaban al colegio.

Al llegar donde la familia de la Piña, su señora madre se puso muy feliz. Si le extrañó que no hubieran avisado, pero igual ya estaban allí, sanas y salvas. Juntas dijeron que habían pedido permiso para quedarse unas semanas. Ya sin quien las molestara dieron rienda suelta a sus antojos. Recorrían cuanto querían, conocían personas nuevas y gente de la guerrilla porque allí abundaban, y así fueron conociendo detalles de la organización armada ilegal. Era un mundo diferente, nunca habían conocido nada parecido. La Piña pensaba que si ingresaba la iban a ayudar económicamente.

En marzo ya no hubo marcha atrás, primero ingresó Yesica con el argumento de que le iban a dar un curso de medicamentos y unos días después llegó la Piña. Una semana pasó y ya habían recibido el curso básico. Manejo de armas, orden cerrado y algo de las bases políticas de esa organización. Tras dos meses, cuando recibieron la primera fase del entrenamiento, se trasladaron al Guaviare. Yesica y la Piña tenían 14 años.

Las promesas que tanto pesan.

En 2008 ya estaban perfectamente insertadas, conocían el funcionamiento de las FARC y sabían desempeñar los roles que les asignaran. Hacía 4 años que Yesica no sabía de su mamá ni de su hermana, entonces en un arrebato de sinceridad y aprecio, llamó por teléfono a doña Gloria. La emoción en ambos



lados de la línea era impactante. No pudo decir mucho, ni dónde estaba ni con quién, sólo les dejó claro que estaba bien, que no se preocuparan por ella que tan pronto pudiera, las iría a visitar. Y ya, no podía hablar mucho.

Una tarde mientras Yesica la peinaba y le hacía unas trenzas, la Piña le hizo considerar que lo que hacía era riesgoso y que alguna de las dos podría morir en una de las acciones que debían enfrentar. Entonces así lo decidieron, en un pacto parecido al de la canción Jaime Molina, escrita por Rafael Escalona, si una de ellas llegase a morir lo que debía hacer la otra era transmitir esa información a la respectiva familia. Juntas habían salido de Villavicencio, juntas conocían la familia de la otra y juntas corrían el riesgo de ser guerrilleras. Esa fue su promesa, llevar un triste mensaje.

En el primero de septiembre de 2013, Yesica y la Piña acampaban en la Serranía de La Macarena cuando recibieron una orden porque en la madrugada escucharon helicópteros muy cerca de donde estaban. Salieron solo 9 guerrilleros en la comisión. Presurosos, pronto encontraron rastros del movimiento de los soldados. La Piña iba más adelante cuando se escucharon las primeras ráfagas de ametralladora. Al confirmar la presencia del Ejército, Yesica recibió una orden por radio para establecer las coordenadas donde estaban. Cumplió la orden con rapidez y se dispuso a regresar con la tarea, pero ahí se dio cuenta que su entrañable amiga aún no aparecía. Preguntó por ella y le dijeron que se adelantara porque debía regresar con la misión que le habían encargado, situación que no acataría y justo cuando se iba a devolver, uno de los hombres que faltaba por llegar los alcanzó trayendo casi a rastras a la Piña. Tenía sangre en su pantalón y su palidez era notoria. Al descargarla junto al grupo, quedó arrodillada frente a Yesica, esa fue la última vez que vio con vida a su amiga del alma.

El fuego nutrido es una táctica de guerra para contener un grupo armado. La respuesta a una cadencia de fuego tan alta es que el opositor se retire, y así lo hicieron. La misión que les encargaron se cumplió, y al devolverse junto al resto de la tropa, Yesica quiso ir hasta la hamaca donde traían a la Piña. El líder del grupo la tomó del brazo y le dijo que no fuera, que ella estaba muerta. Los gritos inundaron la selva, era un momento desgarrador, no podía ser que haya muerto la persona que más quería en su vida, su amiga, su confidente. Allí terminaron 9 años de estar juntas todos los días, porque desde que salieron de sus casas en 2004, nunca se habían separado. Acompañó al grupo hasta el sitio donde la enterraron y ahora debía cumplir el compromiso que tenía, pero no sabía cómo.

Las cualidades que nos definen.

Por sus condiciones, conocimientos y estudio que pocos tenían (9º grado), fue encargada como secretaria del partido, entonces su participación en política era constante. Estando allí fue promovida para hacer un curso de emisoras en lo que le fue muy bien. Entonces terminó siendo instructora en el manejo



de emisoras de radio. Los comandantes vieron en ella una persona que tenía facilidades de expresión y pusieron en una comisión de comunicaciones, esa nueva tarea la llevó a conocer gran parte de Colombia, incluso llegó a la frontera con Venezuela y luego con Brasil.

Con la facilidad de desplazamientos que ahora tenía podía acceder a llamadas telefónicas, pero sentía que la misión que le hacía falta debía ser en persona. Un año después pudo cumplir con una parte de su promesa, fue a buscar a la mamá de la Piña y le contó de la muerte de su hija. Para sorpresa de Yesica, la señora le dijo que por su intuición y corazón de madre ya sabía que no volvería a ver con vida a su hija; un sinsabor se apoderó de ella y ahí supo la razón, que ahora le confirmaba al contar la suerte que tuvo su inolvidable amiga.

La X conferencia de las FARC, en 2016, fue el momento cumbre de la comisión de comunicaciones. Estaban de cara a definir lo que sería el acuerdo de paz con el Gobierno Nacional. Ya no sería necesario tener las emisoras en la clandestinidad porque ahora podrían hacer uso de canales permitidos por las autoridades en la medida de su incursión en la legalidad. Ahora era posible dedicar tiempo a lo que habían dejado abandonado: la familia y los amigos.

Volver a comenzar.

En 2017, ya ubicados en la zona veredal Mariana Páez y en pleno comienzo del proceso de paz, Yesica Katherine comienza a explorar la posibilidad de ir hasta donde dejaron sepultada a su amada amiga para poder entregar sus restos y darle tranquilidad a la familia de la Piña. Se pone en contacto con Yaritza Paniagua quien es la coordinadora de búsqueda de personas desaparecidas de las FARC. Hacen el plan y revisan lo metodológico, se ponen en contacto con el Comité Internacional de la Cruz Roja, y trazan los caminos que deben recorrer.

Las buenas intenciones no son suficientes porque hay un adagio que dice que “de buenas intenciones está lleno el mundo”; se hace necesario actuar, hablar menos y hacer más. Y eso fue lo que pasó. El enfrentamiento donde murió la Piña ocurrió entre el río Duda y el río Santo Domingo. Y ella fue sepultada en un lugar conocido como Filo Galleta. Se dispuso de todo lo necesario y después de mucho planear, incluso de conseguir el permiso con las disidencias que hacen presencia por esos lugares, la comisión encargada llegó hasta el lugar de la búsqueda. Allí se encontraron con un problema mayor que sabían que podría evitar el éxito: las minas antipersona, por lo que no fue posible acceder al sitio.

Con la misma fuerza y empeño volvieron a intentarlo, pero esta vez no hubo la respuesta esperada porque hacer ese tipo de acciones requiere de una infraestructura muy complicada en la medida en que adelante deben ir expertos en el manejo de explosivos y desactivación de esos artefactos. Y por las dificultades latentes con los grupos de las disidencias, ya no fue posible adentrarse en la zona donde permanecen los restos. En noviembre del 2020 hubo la necesidad



de dejar esa buena intención hasta que las condiciones puedan darse. Situación que en el 2025 se hace cada vez más difícil por el elevado nivel de confrontación entre las disidencias, lo que hace imposible entrar a su terreno una comisión que ahora no es de su aprobación.

Hoy Yesica Katherine Torres Monroy vive en zona rural de Acacías (Meta) con el grupo de firmantes. Disfruta de tres hijos producto de la paz. Su señora madre no se separa de ella, incluso viven en la finca El Berlín, junto con las demás familias del grupo principal que comenzó en zona rural de Mesetas, cuando inició el proceso y que ahora continúan apostándole a una nueva vida al amparo de la inmunidad que blindó sus delitos de rebelión.

Claro, no es fácil. Porque la principal duda que puede tener cualquier ciudadano colombiano es considerar la posibilidad que Colombia vuelva a tener una confrontación como la vivida durante tantos años. Para responder esa inquietud Yesica tiene una respuesta: “la mejor garantía que podemos ofrecer son nuestros hijos porque ellos son ahora, nuestra razón de vivir”. Sólo nos queda esperar que la situación del país deje a un lado la polarización y el odio, para entre todos juntemos voluntades y logremos que sean nuestros hijos quienes puedan reconstruir el país de la belleza. Tejer sueños es posible desde que exista la oportunidad aprovechada, por eso en su vida prefirió aceptar su suerte para poder continuar.

Aprender para re-nacer.



Figura 21. María del Carmen Jiménez. **Fuente:** investigación “Resignificando el territorio: reincorporación y reintegración femenina a comunidades pacíficas y sostenibles en el marco del proceso de paz”.



Correr su frontera para garantizar la vida.

La madre de María del Carmen murió cuando ella estaba muy niña; esa figura fue asumida por su hermana mayor, con quien se hizo inseparable. Fueron tres hermanos, dos mujeres y un varón, que su señor padre crió en medio de las dificultades de vivir en el campo sin ser propietarios de tierra. María del Carmen nació en Restrepo (Meta), pero a los pocos días de su nacimiento se fueron a vivir a zona rural del municipio de La Macarena, porque allí estaban sus abuelos paternos. Llegaron una bella región conocida como la Laguna del Silencio y allí vivieron una experiencia única porque convivieron con el último hombre conocido de la etnia Tinigua, quien les enseñó los secretos de la selva para poder vivir en un lugar tan apartado de cualquier centro poblado.

Después de seis años colonizar ya no fue una buena opción, cuando coincidió la muerte del abuelo con la necesidad de que los niños comenzaran a estudiar, razón por la que vendieron lo poco que tenían y se radicaron en el casco urbano. Desde esa época jugaba con su muñeca de trapo; no sabe cómo ni por qué, pero le gustaba hacer de enfermera jugando a aplicarle inyecciones y suministrarle medicamentos.

Las cosas cambiaron cuando fueron amenazados para evitar pagarles el dinero que un familiar cercano había ganado con su trabajo. Decidieron dejar tirado todo a cambio de salvar sus vidas y ahí comenzó otra historia. Volvieron a Restrepo a buscar una tía de María del Carmen, quien tenía un carácter fuerte y los maltrataba física y emocionalmente. Su padre dejó encargados a sus tres hijos mientras se internó en una zona lejana donde podría trabajar como jornalero y enviarles dinero para ayudar en su manutención.

La tía levantaba a las dos hermanas mayores a las 2:00 am para que ayudaran en el proceso de ordeño para vender su leche. Iban por las vacas, las traían al corral, apartaban los becerros, maneaban y luego de terminar la faena, llevaban la leche hasta la puerta de la finca donde era recogida por los compradores. Justo terminaban ese proceso cuando era hora para irse al colegio. Tenía 12 años y apenas cursaba 3 año de educación básica primaria.

No pasó mucho tiempo para que la incertidumbre volviera. Una tarde, mientras su hermana hacía un mandado lejos de la casa, el esposo de su tía aprovechó que estaba solo con la niña y la violó. Ella no entendía qué le había pasado porque nunca la habían educado en tan vital tema. Pero se sentía sucia, maltratada, estaba adolorida y muy triste. Su hermana mayor la encontró postrada y llorando, le contó lo sucedido y al querer hablar con su tía, terminaron regañadas pues no les creyeron lo que contaban.

Ese episodio causó otro movimiento de vida. Primero fue la pobreza, luego se movieron por la amenaza y ahora debían moverse porque el tío político las había amenazado por contarle a su esposa. Correr sus fronteras para poder vivir.



María del Carmen diseñó el plan de fuga. Desde ese día comenzaron a guardar el dinero que les daban para los descansos en la escuela, cuando tuvieran lo suficiente podrían escapar en busca de su padre. Y 20 días después, el momento llegó. Ese día se levantaron a la hora de siempre, la noche anterior habían dejado afuera de la casa una bolsa con la ropa que necesitaban. A las 5 de la mañana, después de acompañar las tareas del ordeño, justo cuando su tía se recostaba para dormir un poco y viendo que el violador ya se había ido al trabajo, recogieron la ropa y se marcharon. Conocían un poco el camino porque su papá las había llevado alguna vez donde su otra hermana, que era a donde querían llegar para buscar la protección de su padre.

Todo pudo haber terminado mal porque el padre de María del Carmen, después de escuchar lo ocurrido, salió visiblemente ofuscado a buscar a su cuñado, decía que lo iba “arreglar a machete”. Por fortuna para el violador, al notar que las niñas no estaban decidió resguardarse y así escapar al encuentro que podría haber terminado mal. Se quedaron a vivir en casa de la otra tía donde trabaja su padre. Allí por primera vez conocieron a la guerrilla; era la vereda Los Alpes, jurisdicción del municipio cundinamarqués de Medina. La niña abusada sintió una enorme atracción por lo que veía. Eran personas jóvenes que portaban fusiles y hablaban cordialmente con los campesinos. En realidad, es una estrategia que usan los grupos ilegales para captar seguidores, las armas les dan un aire de autoridad y transmiten confianza para ganar la voluntad de los menores, que ven en ellos una forma de tener poder, el poder de matar.

Y así, en medio de encuentros atemporales porque iban y volvían sin saber cuándo, una tarde María del Carmen le dijo al jefe del grupo que ella quería irse con ellos. Sumado a la terrible experiencia en casa de su primera tía, estaba el hecho que en el municipio de Cumaral (Meta) se encontró con sus antiguos compañeros del colegio y ellos le dijeron que ahora hacían parte de un grupo de paramilitares. La invitaron a que se uniera a ellos y al preguntar qué tenía que hacer, le dijeron que eso era fácil porque debían cargar un revolver y dispararle a quienes eran guerrilleros o a quienes les ayudaran. Estaba claro para ella, prefería ser guerrillera y así fue.

Los caminos no son lo que parecen.

Un año después de estar en el frente 53 de las FARC, estableció una relación con un joven 10 años mayor que ella y quien tenía mando en el grupo. Todavía no entiende la verdadera razón de aceptar ser su pareja, cree que era sentirse protegida. Y ahí volvió a vivir eso de correr la frontera para proteger su vida.

Su pareja la engañó diciéndole que los habían comisionado para ir a hacer un trabajo en una ciudad cercana y como podía moverse por la región, salieron una noche con rumbo a Bogotá D.C. En realidad, lo que hizo su pareja fue fugarse porque tenía otros planes para él y para María del Carmen. En la capital del país



todo cambió, vivían en una casa donde la dejaba encerrada bajo llave. No tenía amigos ni podía hablar con nadie y solamente podía salir en su compañía. Pronto se dio cuenta que su raptor era un bandido de grandes proporciones, asaltaba a mano armada y siempre estaba envuelto en asuntos delictivos, incluso cree saber que también era sicario.

Hasta que llegó una oportunidad de oro, fue capturado y enviado a la cárcel. Allí pidió que fuera a visitarlo y así tuvo acceso a las llaves de la casa. En la visita fue recriminada y amenazada, pero como ya conocía ese lenguaje no tuvo reparos en ignorarlos y aprovechar para tomar el dinero que había y salir corriendo para donde su querida hermana.

Otra vez corrió su frontera, pero esta vez su hermana le pidió que se alejara de todo. Creyendo que las cosas iban a salir mejor, le recomendó irse para donde estaba su hermano menor que había vuelto a La Macarena y la podría recibir. Allí recordó que en realidad fue en ese lugar, cuando tenía 6 años, donde vio por primera vez a la guerrilla. Desde entonces se sintió atraída.

Ahora sí, de jugar a la enfermera a ser enfermera.

Llegó a las Bocas del Perdido, un paraíso natural ubicado en el parque nacional Tinigua. Y nuevamente, como cosa del destino, la guerrilla volvió a aparecer en su vida. Aunque no les contó que ya había hecho parte del frente 53, les dijo que se quería ir con ellos y así ya no hubo vuelta atrás. Pasaron 20 años en los que la vida tuvo otro significado.

Pronto tuvo 17 años y ya era una mujer formada. Un chico supo ganarse su confianza y pronto eran pareja. Una noche su nuevo compañero tenía fiebre y ella le dijo que podía aplicarle una inyección y así fue. En alguna ocasión había visto en qué parte del cuerpo y cómo se ponía, ese fue su comienzo porque al saber que podía aplicar inyecciones la pusieron a aprender enfermería. La habían trasladado para el frente 1 y por allí pasaban jefes guerrilleros reconocidos por lo que tuvo acceso a muchos enfermeros que le iban enseñando. Cargaba un cuaderno donde anotaba para que servía cada medicamento que guardaban. Fue tanta su entrega que los jefes le compraron un vademécum para que estudiara y así lo hizo, con lo que se convirtió en enfermera de guerra.

Con el tiempo no sólo atendía cosas menores, había participado en cirugías que requerían experiencia y cada vez aprendía más. Sus comandantes le ayudaron para su continua formación e incluso cuando iban los médicos a atender a los enfermos, los galenos le permitían que los acompañara y así le enseñaban como actuar en cada caso.

María de Carmen se volvió importante para el grupo. Por sus conocimientos



y experiencia fue asignada al grupo grande de frentes que hacían parte del Estado Mayor de Bloque Oriental (EMBO), y que estaban bajo el mando de un guerrillero mítico: el Mono Jojoy. Estuvo muchas veces en peligro de muerte, vio mucho dolor, asistió a muchos compañeros heridos en combate, participó en cirugías complicadas con lo que ayudó a salvar vidas, a pesar de hacer esas cirugías en el monte sobre una mesa de madera.

En la enfermería encontró una buena forma de ayuda. Eso sanó sus heridas y la convirtió en una mujer más humana, convencida del inmenso valor que tiene para una comunidad el servicio, el dar sin razón y sin medida. Fueron 19 años que estuvo en el “monte”, creció, amó, lloró, tuvo miedo, aprendió cosas que nunca pensó, conoció gente maravillosa y aprendió a querer a sus amigos, pero sobre todo vivió una experiencia que pocos pueden contar: tuvo que ser enfermera de guerra y con eso supo que con el aprender podía renacer.

El valor de reconocernos para re-existir

*“Un sueño se desarrolla en el cerebro en unos pocos segundos
Y; sin embargo, esos pocos segundos pueden contener
una larga y compleja historia”
(Briggs y Peat, 1999, p. 178).*



Figura 22. Luz Elena Malagón y Martín Sinisterra Ortiz.



Para tratar de comprender las diferentes situaciones que vivieron los sujetos en los que soporto mi investigación, quiero hacer un pequeño tránsito por ese reciente pasado violento nuestro que marcó muchas vidas, que sigue siendo una carga para la sociedad colombiana por el sufrimiento de una generación tras otra, y por la imperiosa necesidad de poner en contexto los momentos que se vivían alrededor de cada uno de mis protagonistas. “Tienes que estar ahí y sentir el tiempo dentro de ti” (Briggs y Peat, 1999, p. 187).

Los tiempos conocidos como la Violencia en Colombia transcurrieron entre 1946 y 1958, por la persecución que ejerció el partido Conservador (1946 a 1953) en contra de los militantes del partido Liberal.¹⁰ Fueron tiempos marcados por el horror de la muerte que incluyeron “El Bogotazo”, nombre que ha trascendido en la historia para referirse al 9 de abril de 1948, cuando fue asesinado en Bogotá el caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán. Luego vino la dictadura militar del general Gustavo Rojas Pinilla (1953 a 1957), y gracias a la creación del Frente Nacional¹¹ se pudo dar por terminada oficialmente, sin que dejara de existir en algunas apartadas regiones del país. Cabe anotar que la alternancia en la presidencia de la República duró otros 16 años, con lo que no se acabó del todo la persecución política.

En medio de la época de la Violencia, nació mi papá Arnulfo Malagón Noreña (1951). Mi tío fue quien, muy pequeño, vio cómo unos soldados asesinaron a su mamá a y su abuelo para despojarlos de sus tierras. Mi padre fue testigo del momento en que mi abuelo decidió vencer sus fronteras y desplazarse hacia Bogotá para evitar que las guerrillas liberales reclutaran a sus hermanos.

Desde los años 20 comenzó la lucha en Colombia por los terrenos baldíos. Los campesinos y los hacendados pelean por la tenencia de la tierra desde hace más de 100 años. En los años que duró la Violencia, la confrontación se acrecentó porque la guerra entre partidos políticos estuvo marcada por el fenómeno creciente del desplazamiento forzado. El conocimiento de las leyes y el apoyo de las autoridades de turno les permitió a los más ricos quedarse con los terrenos que habían sido abandonados por los colonos que llevaban años trabajando sus parcelas. Esta situación hoy todavía se repite.

En países de la región también ocurrían hechos importantes que impactaron en las sociedades latinoamericanas. Entre julio de 1953 y enero de 1959, ocurrió la Revolución cubana, que impulsó el nacimiento de grupos guerrilleros en América Latina. Las guerrillas liberales se habían creado como una autodefensa

¹⁰ Liberal y Conservador son los nombres de los dos partidos políticos hegemónicos en la historia republicana de Colombia. En la actualidad existen, aunque con hegemonía fragmentada dado que posterior a la Constitución Política de 1991, se multiplicaron progresivamente los partidos políticos en el país. Con frecuencia esto ha obedecido a subdivisiones de los mismos partidos Liberal y Conservador, para mantener privilegios y dominios.

¹¹ Forma de gobierno en alternancia marcada por el cambio de presidencia cada cuatrienio, acordada por liberarles y conservadores como manera de poner fin a la violencia. En realidad esto no sucedió en todo el territorio nacional, más bien se replegó a ciertas zonas y grupos.



que pretendía hacer frente a los ejércitos conservadores. Para engrosar sus filas, reclutaban jóvenes que estuvieran en capacidad de cargar un arma. En 1964 y con los resquicios de la denominada época de la Violencia, pues aún no habían entregado la totalidad de las armas de una amnistía general otorgada por el General Rojas Pinilla, nacen las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), con base en los guerrilleros liberales. Después de un fallido ataque en Marquetalia comenzó la guerrilla móvil como respuesta a la incursión armada aérea del gobierno de turno, en cabeza del presidente conservador Guillermo León Valencia.

Las FARC surgen con la exigencia de la redistribución de las tierras, pero el reciente éxito de los cubanos impulsó en América del Sur el surgimiento del comunismo que proponía “la combinación de todas formas de lucha”. Entonces, lo que había nacido como una autodefensa liberal, se convirtió en una lucha de izquierda que recibió el apoyo de muchos inconformes.

En 1965, nace en el departamento de Santander la guerrilla del ELN (Ejército de Liberación Nacional). En 1968, emerge en el Urabá antioqueño la guerrilla del EPL (Ejército Popular de Liberación). Los tres grupos alzados en armas son de corriente comunista y abrazan la bandera de la lucha por el pueblo. Para 1975, la guerrilla de las FARC tenía cinco frentes, que en 1982 pasaron a ser 24, ubicados por toda la geografía nacional, crecimiento auspiciado ahora por una bonanza que fue el primer paso para convertir a gran parte de Colombia a la economía de las drogas: la bonanza de la marihuana.

En los años 70 y 80 nacieron otros grupos guerrilleros como el M-19 (Movimiento 19 de abril, en respuesta a lo que se consideró un fraude electoral que dio como ganador a Misael Pastrana Borrero sobre el general Gustavo Rojas Pinilla, el 19 de abril de 1970), el PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores) y el Quintín Lame, que firmaron la dejación de las armas con los gobiernos liberales de Virgilio Barco (1986 a 1990) y César Gaviria (1990 a 1994). En agosto de 1978, llega a la presidencia del país Julio César Turbay Ayala del Partido Liberal, quien gobernó hasta agosto de 1982. Su “Doctrina de Seguridad Nacional” heredó al país graves violaciones a los derechos humanos. Los grupos guerrilleros crecían desmesuradamente gracias a las extorsiones y al vínculo con los cultivos ilícitos.

En la zona del país denominada Magdalena Medio, las FARC hacían presencia con el frente 4. Ante los secuestros y extorsiones a ganaderos de la región, estos decidieron armarse y comenzaron a apoyar grupos de seguridad privada, que fueron el nacimiento de los grupos paramilitares. En 1986, Puerto Boyacá (Boyacá) se convirtió en lo que ellos mismos denominaron “la capital antisubversiva de Colombia”. Entre 1982 y 1986, el presidente de turno, Belisario Betancourt Cuartas, adelantó negociaciones con la guerrilla de las FARC; producto de esas negociaciones nació en mayo de 1985 el primer partido político legal de ese grupo alzado en armas: la UP (Unión Patriótica).



Para esa época ya estaban constituidos los dos grandes carteles que exportaban toneladas de cocaína a los Estados Unidos y a Europa, el Cartel de Medellín y el Cartel de Cali, quienes inicialmente respetaban sus zonas de influencia. Esa armonía terminó en 1984 con el asesinato de Rodrigo Lara Bonilla, en ese entonces ministro de Justicia del gobierno de Belisario Betancourt. El narcotraficante Gonzalo Rodríguez Gacha se convierte en el principal auspiciador de los grupos paramilitares en Colombia, ante lo que él llamó la traición de las FARC, pues en los Llanos del Yarí tenía su principal laboratorio para el procesamiento del alcaloide, pero una fallida negociación para aumentar el impuesto del “gramaje”, que consistía en una cantidad de dinero de acuerdo con las hectáreas sembradas y los kilos procesados, y el secuestro de los trabajadores del complejo cocalero, convencieron a Gacha de financiar grupos paramilitares. Así comenzó el genocidio de los militantes del recién creado partido político de la UP.

Los paramilitares fueron los responsables de muchas masacres, asesinatos selectivos y toda clase de violaciones a los derechos humanos. La primera generación de lo que nació como respuesta a los abusos y asesinatos de la guerrilla culminó con la muerte de Rodríguez Gacha, en 1989. El problema es que ya habían dejado un camino trazado y la segunda generación fue mucho más allá de lo que habían hecho sus antecesores.

Cuando las opciones nacen de no tener opciones:

La vida en los ETCR resultó difícil para una gran mayoría de firmantes. Llegaron a estos a finales del 2016 y a comienzos del 2017. El tiempo pasaba y al ver que lo prometido no llegaba, comenzaron a buscar otras opciones de vida. Según la oficina de la Misión de Verificación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Colombia, a octubre del año 2024, habían salido de los ETCR 10.265 firmantes que se ubicaron en 600 municipios del país.

Sumado a esta realidad, el asesinato y las amenazas a los excombatientes, varios de estos Espacios debieron ser trasladados en busca de garantizar la seguridad y la vida de quienes allí vivían. El primero de ellos fue en Ituango (Antioquia), ocurrido en 2020. Luego fue el de La Macarena (Meta), en el 2021. En ese mismo departamento ocurrieron dos más, el de Mesetas, que nos ocupa en nuestra investigación y el de Vista Hermosa, ambos en 2023. Y el más reciente fue el de Miravalle en el Caquetá. Esto representa el 82% de los firmantes, una cifra alta si se quiere entender que esto se debe al incumplimiento de los acuerdos por parte del Gobierno Nacional.

Resulta paradójico saber que los ETCR fueron creados en el marco de la paz y abandonados por causa de la guerra. Algo que podemos entender en el estudio de la historia del crecimiento de las FARC. Esta guerrilla tuvo su mejor momento



en el tiempo que duró la Zona de Distensión, ocurrida entre noviembre de 1998 y febrero de 2002. Fueron más de 3 años en los que los subversivos tuvieron su mayor desarrollo en todos sus campos: en número de hombres, número de fusiles y poder económico y militar. Cada frente de guerra se especializó en una actividad principal que les garantizaba millonarios recursos. Mientras unos se dedicaban al cultivo y producción de cocaína, otros garantizaban sus ingresos mediante el secuestro, la extorsión y el boleteo. Entonces así podemos entender que a las disidencias no le interesaba que los ETCR siguieran cerca de donde ellos sabían que podían continuar con sus actos apartados de la ley.

En razón de lo inexplicable que puede resultar que el común de las personas no entienda porqué los jóvenes, después de saber en qué estaban metidos, no se fugaban de sus filas, es importante mencionar que era casi imposible escaparse. Por directrices de los comandantes, quien fuera sorprendido en un plan de fuga sería juzgado y asesinado. Entonces lo único que les quedaba era continuar. Habían sido seducidos por las armas, les dijeron que si las portaban bien podrían cambiar su país para bien, pero se encontraron con una guerra que enfrentaba a los colombianos más pobres, unos en el Ejército, otros en la guerrilla y otros en las autodefensas.

El desarrollo tecnológico le permitió al gobierno propinar golpes militares importantes con los que buscaban ablandar la resistencia de los alzados en armas. La principal arma usada fue el bombardeo de zonas campamentarias. Esta acción causaba terror entre los guerrilleros de base y preocupación entre los altos mandos. Así cayeron varios de los grandes comandantes del Estado Mayor Central: Raúl Reyes, muerto con bombas mientras tenía su campamento en frontera con Ecuador (2008), el Mono Jojoy, muerto en la serranía de La Macarena (2010), 6 comandantes de frente que murieron bajo las bombas lanzadas en Vista Hermosa (2012). Lo que acabó con la moral de los guerrilleros fue la muerte de su comandante conocido como Alfonso Cano, ocurrida en 2011. Entonces la comandancia resolvió hacer un esfuerzo por lograr en una mesa de diálogo lo que no habían logrado con el uso de las armas.

Y en medio de esta confrontación estaban las protagonistas de nuestras historias. Camila que busca ayudar a personas con discapacidad por cuenta de artefactos explosivos. Yaritza que busca ayudar a encontrar personas desaparecidas que fueron enterradas sin mediar la legalidad de su fallecimiento. Helena que busca liderar los procesos que sean necesarios para mejorar el entorno de sus compañeros. Yesica que busca desde la comunicación empoderar su comunidad. María del Carmen que busca contribuir en tener un puesto de salud para los firmantes del Berlín. Y Andrea, un ejemplo del perdón que debemos brindar para vivir con un corazón sano, y quien ayuda desde allí, porque no tiene condiciones para ayudar de otra forma.

Cada una de ellas vivió un momento y una razón diferente para terminar en las

filas de las FARC. Yaritza nació en 1970, año en surgió la idea para crear el grupo guerrillero M-19. Pero de eso sólo supo con el tiempo porque a su tierra natal no llegaban ni las noticias (nació y creció en las selvas del Vichada). Por el abandono y la poca presencia del Estado, los jóvenes de esas apartadas regiones fueron seducidos por la naciente política de izquierda, fue allí donde se unió a la UP y por el hecho de que comenzaran a asesinar a sus integrantes, en 1987 ingresó a la guerrilla para proteger su vida. Tres años después, el primer partido político de la guerrilla había sido exterminado mediante un genocidio donde la cifra de asesinados superó las 6.000 personas.

Camila Andrea nació en 1976, en la bella y convulsionada región del Urabá antioqueño. Fue criada en el campo y por allí veía cruzar a todos los actores armados que por esa época ya se enfrentaban. Gracias a que simpatizó más con los jóvenes de la guerrilla, decidió irse con ellos. Eso ocurrió también en 1990, año en el que se desmovilizó el grupo M-19.

La historia de Helena Shirley no es muy diferente. Nació en 1981 en las selvas del Vichada. De sus 8 hermanos, 4 fueron guerrilleros y 3 murieron en sus filas. Ella es la única que sobrevivió a tantos momentos difíciles en los que estuvo presente. Para el año de 1995, cuando ingresó a las filas de los alzados en armas, el narcotráfico era una industria en pleno desarrollo. Ese fue el principal combustible que les permitió a los subversivos tener tanto poder, ganaban millones de dólares al convertirse en el primer exportador de cocaína en el mundo.

Las otras mujeres con las que tejemos estas historias nacieron en una ciudad. Jenifer Andrea nació en 1990 en Bogotá, pero en 1999 llegó a lo que marcaría su trágico destino. Las FARC estaban en pleno crecimiento, tenían mucho poder y al estar en la mesa de diálogo con el gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002), violaban la ley a sus anchas. Reclutaban menores de edad sin contemplación, eran jueces y verdugos. La desaparición de sus padres marcó su vida, y de estas historias, es la única que ingresó a las filas en contra de su voluntad.

Yesica nació en Villavicencio, también en 1990. Cuando tenía 14 años, por cuenta de su rebeldía, ingresó a la guerrilla. En el año 2004 estaba en marcha el Plan Colombia que era subvencionado por el gobierno de los Estados Unidos. Entonces la guerra se recrudeció en todo el país, principalmente en zonas selváticas. De ahí la razón del sufrimiento de su madre al no saber la suerte de su hija.

Y finalmente María del Carmen, con 15 años, ya conocía las marchas que debían hacer con regularidad, de sus comienzos en los frentes que bordeaban la capital del país hasta lo más profundo de la selva en el Parque Tinigua. Cuando ingresó a la guerrilla en 2005, el avance paramilitar era gigantesco. En la región montañosa del Meta que fue donde creció, las acciones de ese grupo fue lo que le permitieron tomar partido en favor de la subversión.



Interludio: contar en tercera persona.

Como ya lo mencioné, Colombia es un territorio admirable por su diversidad biológica y cultural, por sus gentes, su música, sus tradiciones, sus ancestralidades, su capacidad de resiliencia; un lugar con riquezas urbanas y rurales que posibilitan vivencias especiales a las personas que lo habitamos.



Figura 23. Colombia y sus agentes. Elaborada a partir del uso de nube de palabras.

El mapa muestra las palabras que más fueron utilizadas por los sujetos en los diálogos conversacionales y que el software VOSviewer resalta según la frecuencia. Desde la historia de vida de sujetos que habitan la frontera, en un ejercicio que permite describir trayectos, en un ir y venir en la procelosa vivencia del acontecer diario, en un territorio plagado de coyunturas adversas que obligan a superar dificultades cada vez más extremas y que proyectan la situación de un letargo emocional en el que la voluntad de vivir es casi un milagro. Porque amas ese territorio, te hace vencer todas las dificultades que el acontecer diario te presenta. De este modo, “vida”, “complejidad”, “tierra” no son propiamente objetos de trabajo sino problemas, como en 2015 Maldonado lo planteó.

En ese orden de ideas, cuando el cambio ocupa un lugar en la historia de las personas y del territorio, con circunstancias en apariencia no controlables y otras potencialmente controlables, la decisión es la de vivir, educarse, construir familia, trascender. Es posible identificar en la Figura 10 las fuerzas vitales, las motivaciones, los factores movilizantes que llevaron a los sujetos a desarrollar cambios en sus mundos de existencia bajo condiciones externas en el Llano colombiano.

Todas estas situaciones: resistir, subsistir, moverse, sobrevivir, perdonar, vivir, buscar, mejorar, aceptar, continuar, aprender, renacer, reconocer, re-existir, son fuerzas movilizadoras que hace que los sujetos, como lo plantea Assmann (2002), habiten la frontera: “Aprender es construir mundos donde todos tengan sitio, mundos donde quepan otros mundos, campos semánticos que tengan interfaces con otros campos de sentido” (p. 106). Las posibilidades antagónicas las he planteado como la opción de tejer y relacionar las provocaciones que llevaron a los sujetos a actuar, a habitar la frontera, a aprender fuera de la escuela.

Hoy día, el cambio epistemológico en la educación tiene que ver con la supervivencia y la calidad de vida del futuro en este planeta. Se trata de incluir, en el propio aprender, el aprender la vida y aprender el mundo, pensando en la construcción de un mundo donde quepan todos. (Assmann, 2002, p. 108)

Con base en lo anterior, situándonos en el Llano colombiano, un vasto territorio con inmensas capacidades, con personas dispuestas para el trabajo, que defienden su origen, cuidan ganado, cultivan la tierra; que, con cantos mañaneros de la alborada, con ese sol amaneciente, se disponen al trabajo; con unos ecosistemas que permiten considerar incluso que esta región sea llamada la primera biodiversidad del país, tanto por su riqueza natural como por la acción social, debe resignificarse desde la subjetividad que defiende la vida y que implica el repensar una educación en y desde el territorio.





CAPÍTULO 4

Una educación en y desde el territorio

Capítulo IV.

Una educación en y desde el territorio

*Estamos en un planeta que vive, titubea, día a día. Puede ser, dije,
que todo esté ya decidido, pero solo lo sabremos muy tarde:
tal vez todo continúe decidiéndose y volviéndose a decidir,
en mil bifurcaciones, vacilaciones, aquí y allá,
en el mundo, y que cada vez la decisión dependa del
coraje o de la cobardía, de la lucidez o del extravío.
Tal vez seremos testigos o actores del evento desconocido
que haga desencadenar la gran avalancha,
cuyo rugido repercutirá hasta el fin de los tiempos humanos.
(Morin, 2011, p. 72)*

Este capítulo visualiza los aportes que se gestan intersubjetiva y transversalmente en cada una de las experiencias de vida que narraron con sentido los sujetos convocados en la investigación, al identificar un proceso natural de aprendizaje que se da en la vida, desde la vida y para la vida misma.

En palabras de Irías et al. (2017), “aprender es la propiedad emergente inherente a la organización de la vida. Son las biociencias las que se ocupan del desarrollo de esta propiedad emergente de la vida” (p. 43). En esta discusión elaborada desde las narrativas de las historias de vida, el aprendizaje resuena con la vida misma y hace del aprendizaje un proceso vital, lo que evidencia lo significativo de los procesos educativos que se gestan por fuera de la escuela. En este sentido,

Las instituciones y organizaciones dedicadas a la educación deben volverse aprendientes como complejos organizativos y no sólo en la significatividad de unos cuantos, de sus agentes, porque es precisamente como ambiente colectivo de experiencias de aprendizaje como deben merecer el nombre de sistemas complejos y adaptativos. (Assmann, 2002, p. 88)

Así las cosas, las instituciones y organizaciones dedicadas a la educación están llamadas a tomar conciencia sobre el papel que ellas juegan en la configuración de una sociedad que aprende, que está en un permanente estado y proceso de aprendizaje, y cómo en ella los sujetos que la constituyen también logran ecologizar su aprendizaje.

La educación fuera de las estructuras formales se gesta en la generación de conocimiento, se consolida como el espacio epistémico donde se identifican las fuerzas que movilizaron a los sujetos para desarrollar cambios en sus mundos de existencia cuando las condiciones son extremas y externas, como es el caso del Llano colombiano. En la Figura 24 se hacen visibles las experiencias vitales que constituyeron los mundos de los sujetos (resistir, subsistir, sobrevivir, perdonar, vivir, buscar, mejorar, aceptar, continuar, aprender, renacer, reconocer, re-existir) en las bifurcaciones entretejidas y enraizadas en el habitar la frontera.





Figura 24. Nube de palabras sobre experiencias vitales.

La gesta de nuestros intereses gnoseológicos, en diálogo epistemológico con Maturana (1990), llevan a considerar que educar es convivir, vivir con el otro y en los otros, construir conocimiento en la cotidianidad, en el lenguaje, y por lo tanto en esa convivencia, el acceder al convivir de los sujetos convocados en un espacio de aceptación relacionada en el que se transforma el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyen ese convivir. Esto me volcó hacia un vórtice al comprender la entronización del “entender” desde una posición consciente del sujeto que reconoce en aspectos de su vida cotidiana, el valor intrínseco de su propio testimonio y de su auto aprendizaje.

En el método Eco-Histo-Biográfico, las reflexiones críticas del pasado desde relatos contruados por la ficción intersubjetiva de la propia narración permiten una crítica a la educación hegemónica, y quitar el velo a partir de la historia de vida de sujetos que habitan la frontera y a quienes los procesos de aprendizaje vital les permitieron activar otras maneras de educación. Esta comprensión intersubjetiva, tal y como lo entiende Sarlo (2006), forjó el denominado giro subjetivo, en el cual lo personal y propio del sujeto tiene un lugar en la composición específica de la historia de vida. De modo que la memoria deviene en soporte reflexivo para la comprensión del pasado. Es un volver a construir la memoria colectiva a partir de experiencias de vida y de identidades invisilizadas, lastimadas y despojadas de su dignidad.



La apertura a este trabajo posdoctoral con investigaciones previas y posturas desde las cuales, por fortuna, fuimos y vinimos en esta investigación como sujetos que encarnan la historia de su territorio, nos abre a nuevas posibilidades de investigación como quiera que, desde el diálogo, la recursividad y hologramía se develó que es imposible concluir y hacer un cierre. En este trabajo seguimos vivas implicadas/entramadas/encarnadas/comprometidas, transitamos desde la biografía y ponemos en valor el ser colombianas, a nuestro país, sus ancestralidades, sus realidades y su identidad.

Esta investigación congrega/teje/provoca/apertura/re-inicia y sigue transitando con miradas e interacciones que me permiten ver lo fundamental de re-conocer los micro mundos que se sienten sobre los macro mundos que se piensan, e incluirlos en el estudio de una educación en/desde el territorio en la comprensión misma del sistema que hace parte de la universidad de la vida como otro territorio y espacio de encuentro con la otredad.

Fundamentar la idea de los usos del análisis bibliométrico en busca de un balance cuantitativo y cualitativo en la revisión del estado de la cuestión, como un aporte al conocimiento para sustentar la emergencia de los conceptos de aprendizaje vital y universidad de la vida con la finalidad de desafiar el lenguaje cotidiano, científico, común e históricamente instaurado y pensado en la escuela, me permitió afirmar que lo que se teje en las trayectorias de vida son aprendizajes vitales. Este pensamiento me lleva a considerar una futura investigación para sustentar que los aprendizajes vitales se argumentan desde las teorías del bioaprendizaje y la biopedagogía.

La bibliometría nos permite afirmar que los intereses planteados desde los circuitos relacionales son de interés de otros investigadores desde los conceptos individualmente considerados o en binas, pero no como nodos de relación y problematización que es lo que plantean estos circuitos propuestos como redes.

Llegar a este punto de la comprensión a partir de las historias de vida de los sujetos en cuestión de esta investigación nos permitió, finalmente, comprender que el aprendizaje vital emerge también en circunstancias externas y extremas que se presentan en sus vidas, y toman sentido en la medida en que ellos transitan un camino en la búsqueda de una posible restauración de sí mismos y de sus vidas. El aprendizaje vital siempre está presente en estas situaciones, es un entramado de relaciones para y a partir lo vivido orientado a subsistencia/sobrevivencia/pervivencia. Se aprende o se aprende. Podemos aprender en cualquier circunstancia, la pandemia nos ha llevado a aprender a subsistir, a comunicarnos de otras maneras y en otras dimensiones, lo disjunto se junta más fácil y rápido, las distancias se acortan, la ubicuidad se alcanza.

El aprendizaje vital se genera en el caos propio de la educación y se hace



trayecto que provoca los puntos de inflexión que lo gestan, en el reconstruir a partir del develar los trayectos fundantes de las experiencias que configuran la vida, el aprendizaje mismos y la universidad de la vida, propiamente tal. El caos posibilita el pensar profundo, lleva a la emergencia del aprendizaje vital en el ir y venir, en el caminar, devolverse y volver a caminar los trayectos vitales habitando la frontera. El caos no es necesariamente la ausencia de un orden estructurado sino otra forma, “el caos nos dice que la información ausente es la ventana abierta al todo. Desde el seno de la incertidumbre emerge nuestro acceso a las posibilidades creativas” (Briggs y Peat, 1999, p. 232).

El Territorio como Espacio de Aprendizaje y Re-existencia.

El territorio más allá de un simple espacio físico o geográfico es ante todo un espacio simbólico, político y cultural. Es un lugar en el cual se entretejen luchas por la dignidad, por la memoria, por la apropiación de un presente que hace posible un futuro posible; así, el territorio deviene en espacio de aprendizaje vital. Por tanto, es posible hablar de una educación en el territorio y desde el territorio, donde el saber se genera en la interacción constante entre los sujetos y su entorno sin que sea impuesto por una estructura externa.

Tal como lo indica Walsh (2013), la noción de re-existencia implica tanto una reconstrucción activa de las formas de vida y de aprendizaje en el territorio como una resistencia a las formas de colonización del saber y del ser. En el territorio los sujetos re-significan sus relaciones con el conocimiento y con la vida, y buscan construir alternativas a las lógicas hegemónicas. Emergen la re-existencias y en ellas, el territorio se transforma en fuente primaria de conocimiento, en contraste con las estructuras educativas formales y formalizadas que, con frecuencia, alienan el saber e incluso el conocimiento del territorio como fuente del contexto local.

Desde esta perspectiva, el concepto de autopoiesis desarrollado por Maturana y Varela (1994) deviene pertinente en la medida que describe cómo los sistemas vivos, incluidos los humanos, se auto-organizan en función de sus interacciones con el entorno. Las comunidades del Llano colombiano habitan el territorio y también lo recrean permanentemente a través de sus de sus prácticas, sus relaciones y formas de conocimiento. Tal capacidad autopoietica de estas comunidades es decisiva para comprender cómo generan formas de aprendizaje vital en un contexto de adversidad. El territorio se aleja de ser espacio pasivo, y por el contrario se muestra como un agente activo en la configuración de saberes y subjetividades.

El aprendizaje vital que surge en el territorio tiene un carácter integral, se relaciona con el saber práctico necesario para la vida cotidiana y también con la comprensión holística de relaciones ecológicas, sociales y políticas que



configuran la existencia en el Llano colombiano. Indica Morín (2001) que el aprendizaje en contextos de complejidad está constituido por múltiples interacciones entre sistemas, y en consecuencia no puede ser fragmentado. Así las cosas el territorio es un espacio de aprendizaje complejo; en él el conocimiento emerge de la interacción constante entre los seres humanos, el entorno natural y las dinámicas sociopolíticas que operan en él y configuran los contextos.

Históricamente puede evidenciarse que las comunidades rurales con frecuencia son excluidas o relegadas de los espacios formales de educación y conocimiento. A pesar de ello, en el territorio esas comunidades han desarrollado formas de aprendizaje basadas en su propia experiencia y en su relación con la naturaleza. Este tipo de aprendizaje, que se produce en y desde el territorio, cuestiona las jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento académico por encima de los saberes locales y populares. En consecuencia, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2014), el territorio se convierte en un espacio para la “ecología de saberes”, donde diversas formas de conocimiento pueden coexistir y dialogar sin ser subsumidas en una jerarquía de valor.

El Aprendizaje Vital como Fenómeno Complejo.

El aprendizaje vital en el territorio es un fenómeno complejo en el sentido propuesto por Morín (2002), en tanto integra múltiples dimensiones del conocimiento en redes de interrelaciones en las cuales cada elemento interactúa con los demás para generar sistemas emergentes dinámicos. En consecuencia, este aprendizaje se aleja de las lógicas lineales y simplificadoras predominantes en los sistemas educativos formales.

El aprendizaje vital que surge en el contexto del Llano colombiano es un claro ejemplo de un fenómeno complejo, pues en él se integran diversos tipos de saberes —tanto prácticos como simbólicos— articulados a la experiencia cotidiana de las comunidades. Aquí el conocimiento no se adquiere de forma abstracta o teórica, sino que se elabora a partir de la interacción directa con el entorno y las relaciones sociales que se desarrollan en el territorio. Las comunidades aprenden a través de sus prácticas, de la observación, de la participación y de la implicación en las dinámicas ecológicas y sociales del Llano. Desde este enfoque de complejidad, el aprendizaje vital en el territorio es un proceso sistémico en el cual los saberes locales se entrelazan con prácticas de la cotidianidad, con relaciones comunitarias y prácticas ecológicas, porque es relacional, no un proceso aislado o fragmentado.

Por lo tanto, el aprendizaje vital es siempre contextual y situado, en oposición a las formas de educación hegemónicas que buscan universalizar el conocimiento y lo descontextualizan de las realidades locales. La complejidad del aprendizaje en el territorio radica en su capacidad para integrar lo diverso y lo contradictorio,



y permitir así que el conocimiento surja de la interacción entre los sujetos y el mundo que los rodea.

Este aprendizaje vital se relaciona con la perspectiva de ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2014), quien sostiene que el conocimiento no puede reducirse a una sola forma de saber, sino que se hace indispensable el reconocimiento de la diversidad epistemológica que existe en el mundo. En el Llano colombiano, esta ecología de saberes se manifiesta en la forma en que las comunidades rurales han desarrollado una serie de saberes prácticos y simbólicos que son fundamentales para su supervivencia y su relación con el territorio. El aprendizaje vital en este contexto no responde a las necesidades y desafíos específicos que plantea la vida en esos territorios, no puede ser ni lineal, ni homogéneo.

El aprendizaje vital implica una dimensión ética en la medida que el conocimiento no puede separarse de las relaciones de responsabilidad y cuidado que los sujetos establecen con su entorno y los demás. Si, tal como señala Morin (2001), la educación debe estar orientada hacia la formación de sujetos responsables, capaces de vivir en armonía con su entorno y la comunidad, el aprendizaje vital en el territorio no solo tiene una dimensión cognitiva sino también una dimensión ética intrínsecamente relacionada con las formas de vida que se desarrollan en el contexto rural.

Re-existencia descolonizadora

“El poder de las alas de una mariposa puede percibirse al otro lado del mundo”
(Briggs y Peat, 1999, p. 43).

Esta investigación considera la re-existencia descolonizadora de las formas hegemónicas occidentales de educación en contextos educativos que van más allá de los habituales espacios para la educación (escuela, colegio, universidad, Instituciones de Educación Superior –IES-, Instituciones Educativas –IE-, entre otras) en el entendido de que los sujetos/individuos/personas que son seres aprehendientes, aprenden en el conflicto/caos desde la subjetividad con una identidad, una cultura y una tradición, independientemente a que habiten la frontera, porque esos movimientos y trayectorias físicas/emocionales/simbólicas consideran otros territorios que también pueden ser físicos/emocionales/simbólicos en un equilibrio dinámico.

El aprendizaje vital es comunicable pero no transferible, lleva implícito el reconocimiento de que ya esa experiencia de vida no es susceptible de ser vivida de la misma manera; puede ser vivida de manera atemporal para dar paso al proceso de descolonización porque la implicación ha sido tan profunda que precisa



del esfuerzo que anuncia, ese que me invita a salir de sí hacia la dialogicidad, la recursividad, la creación, la bifurcación para que desde las estructuras disipativas se gesticule la educación en y desde el territorio como un holograma de la universidad de la vida. Como lo plantean Briggs y Peat (1999), "Lo mejor que podemos hacer es actuar con la verdad, la sinceridad y la sensibilidad, recordando que nunca es una persona la que provoca un cambio, sino la retroalimentación del cambio dentro de un sistema completo" (p. 66).

"[...] para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son, si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia [...]"
Octavio Paz (1957).

La descolonización comprende la mayor complejidad para cualquier persona hoy. En el trasegar de la investigación, la descolonización aparece como una puerta que puede llevarnos al sin sentido. En Colombia sabemos muy bien reunirnos para festejar con el licor los eventos deportivos y sus héroes de fútbol y el ciclismo, un reunirse que puede potenciarse hacia el entrar en la nervadura de matrices coloniales que hemos naturalizado con relación a la educación, al estar juntos, al hacer vida, que parecen soslayar la fuerza del aprendizaje vital miso.



Figura 25. Descolonización. Diseño de Mariana Medina.



“La descolonización epistémica implica (...) desconectarse del eurocentrismo. Pero la pregunta es: ¿desconectarse de qué? Lo que conocemos hoy día como teoría o pensamiento críticos es la teoría social producida desde la experiencia histórico social del “otro” dentro de la zona del ser”. (Grosfoguel, 2012, p. 102) En este contexto emerge una re-existencia como expresión descolonizadora de la educación occidental hegemónica, que se hace posible dada la decisión vital de re-existir que estos sujetos se han puesto como obligación, en contextos que se distancian de los espacios habituales propios de la educación moderna occidental.

La cultura occidental moderna ha permeado la educación en Colombia y ha direccionado las formas y políticas para invisibilizar y desechar otras formas de aprendizaje y educación. En ese choque los sujetos con los que caminamos esta investigación advierten que la razón por la cual el aprendizaje vital ocurre es porque la experiencia en las trayectorias vitales se legitima y está instaurada en la persona, porque no se puede separar el vivir del aprender, porque para ellos no aprender significa no sobrevivir.

En esta investigación identificamos que los sujetos inconscientemente han reproducido ese modo del aprender, ese aprendizaje emergente. El aprendizaje vital es posible cuando las personas desarrollan el proceso de ruptura/reparación/reorganización de su mundo simbólico y social. Desde esta perspectiva surge la posibilidad de encontrar sentido a que Helena indique que se autocontrola para que otras como ella se reincorporen a la sociedad. Desde su perspectiva se trata de no entrar en choque ideológico, ni cuestionar, re-pensar, de-construir o restaurar el modo en que su calidad de vida se ha cualificado. Las narrativas de Helena dan cuenta de que solo por aprendizaje vital sus hijos estarán bien y lograrán, como ella, una vida digna, un oficio.

De esta manera, a partir del análisis del dato empírico, como sujeto implicado en la investigación desde la subjetividad, resignifico el aprendizaje vital para que emerja el concepto de la universidad de la vida en el tejer, en el trasegar, en el conversar, dialogar y caminar con los sujetos en cuestión de mi investigación, lo que me permite vincularme para fundar el concepto de aprendizaje vital y diseñar el método Eco-Histo-Biográfico.

Universidad de la vida

La concepción de universidad de la vida se gesta con la intención de comprender desde la subjetividad social para avanzar en la construcción de redes conversacionales, lo que resignifica el aprendizaje vital en memoria colectiva, que se traduce en educación en y desde el territorio y permite incorporar la historia, la cultura, las ancestralidades de esos otros territorios.





Figura 26. Universidad de la vida. Diseño de Mariana Medina.

Hoy no es posible concebir la educación en y desde el territorio sin creer en que, a pesar de toda la situación que vivimos, prevalece el deseo de aprender de las personas que muestran inquietud y que apuestan por un proceso constructivo y colectivo, donde el sujeto se apropie del espacio y el lugar que le corresponde sin perder de vista la adaptabilidad, y fortalezca la motivación individual para la adquisición de conocimientos. Hoy también es comprensible repensar la educación en y desde el territorio, lo que implica tener presentes al menos alguna de las siguientes cinco cuestiones:

La primera, re-pensar los micro y macro mundos, lo que va desde cómo co-construyo mis pensamientos y sentimientos, cómo me relaciono en lo cotidiano con las otras personas y la co-construcción colectiva e identitaria, hasta qué incidencia tienen dichos pensamientos, sentimientos o actos en el presente del territorio del que hago parte, que queda re-ligada a otros niveles colectivos de aprendizaje vital.

La segunda, re-valorar si las prácticas y acciones educativas en la familia, la iglesia, la escuela —así como en otros territorios o colectivos donde actuamos—,



son o no concientizadoras y constructoras de un conocimiento y una comunidad que ayuden a vivir y a sentir que estamos vivos, y que no nos minimicen.

La tercera, re-cordar que siempre podemos apostar por un mundo mejor, viviendo y cartografiando nuestro territorio desde la apertura y el afecto con el otro o la otra con quien interactuamos, o con aquél o aquella con quien provisoriamente convivimos en espacios de tiempo más leves o intensos.

La cuarta, re-crear los tiempos como la vida y no desligados de esta, integrar la incertidumbre como parte de la vida en el paradigma de la complejidad, con su rostro y con su carga.

La quinta, re-considerar viable la educación en y desde el territorio a partir del amor al mundo y por el mundo, así como el desarrollo de la pasión por aprender disfrutando desde el compromiso y la confianza de que emerjan otras formas de aprender para transformar, aunque para ello se esté desaprendiendo y reaprendiendo constantemente.

Esta investigación se convirtió en una experiencia inesperada donde el descubrimiento fue oportunidad de cambio y transformación; ese movimiento en las subjetividades converge en sentimientos emergentes, la mismidad como encuentro con el otro, una búsqueda personal hacia el conocimiento interior. La otredad como encuentro con la otra y el otro, el reconocimiento a una naturaleza vinculante en la medida en que la otra habita en los otros y los otros en ella. Finalmente, encuentra la alteridad como una búsqueda de las mediaciones para la re-existencia en la diversidad, una comprensión de la naturaleza de las relaciones y los vínculos.

La estrategia de investigación combinó la historiografía, la fenomenología, la historia de vida y la etnografía en su versión de auto-biografía (Wacquant, 2006), para identificar los procesos formativos/educativos de transformación existencial que genera la experiencia de existir, el habitar cada territorio cultural, social, económico, ético, estético como una ecología imbricada en las posibilidades de educarse y construirse.

Así, las últimas líneas nos permiten traer un extracto de un poema fantástico de Benedetti al vincular los seis aprendizajes vitales que lograron sistematizarse en esta investigación: 1) resistir para subsistir, 2) moverse para sobrevivir, 3) perdonar para vivir, 4) buscar para mejorar, 5) aceptar para continuar, 6) aprender para renacer y, el de ser colombiana, 7) el valor de reconocernos para re-existir. Aprendizajes que hemos desarrollado en el capítulo tercero.

Esta investigación, como proceso complejo intersubjetivo de construcción del conocimiento, se cimentó en la emergencia, sostuvo caminos/formas/vías para la legitimación de la universidad de la vida en una realidad determinada que se



auto-construye en el aprendizaje vital del sujeto, a partir de la inter-retroacción con la experiencia vital en el mundo fenoménico del cual ambos forman parte. De allí que el proceso de aprendizaje vital requirió ser abordado desde un método emergente que como telón de fondo epistemológico, se sustenta en la complejidad y la biopedagogía en los cuales se fundamentan los procesos de bioaprendizaje, para que también emerja el concepto de universidad de la vida. “Las experiencias de aprendizaje son procesos emergentes de individuos, grupos e incluso organizaciones que hallaron o crearon un contexto —una ‘ecología cognitiva’” (Assman, 2002, p. 142) que propicia esa aparición.

La educación en el territorio está conectada con la necesidad de descolonizar el saber, cuestionar las formas de conocimiento hegemónicas que han sido impuestas por la modernidad-colonial y que han relegado a los márgenes los saberes locales y ancestrales. En este sentido, la educación en el territorio es un proceso de resistencia epistemológica en el que las comunidades y sujetos reivindican explícita o implícitamente sus formas de conocimiento frente a las estructuras educativas formales que intentan imponer una única visión del mundo.

Boaventura de Sousa Santos (2006) desde su propuesta de ecología de saberes, reconoce la coexistencia de múltiples formas de conocimiento y la necesidad de establecer un diálogo horizontal entre ellas. En el contexto del Llano colombiano, esta ecología de saberes se manifiesta en la forma en que las comunidades rurales han desarrollado un conocimiento práctico y simbólico arraigado en su relación con el territorio. Este saber no puede ser entendido desde las categorías de la educación hegemónica, ya que está ligado a la experiencia y a las condiciones locales.

El concepto de universidad de la vida es un ejemplo de cómo las comunidades han desarrollado formas de educación basadas en la experiencia cotidiana y en las relaciones comunitarias. En la universidad de la vida, el territorio actúa como el principal maestro y los saberes que se transmiten están profundamente vinculados a las prácticas de subsistencia y pervivencia, formas de resistencia y formas de re-existencia, así como a las formas de organización comunitaria. Este tipo de educación no sigue los patrones de la educación formal, sino que se desarrolla en un proceso de diálogo constante entre los sujetos y su entorno.

El mundo subjetivo... El camino a seguir

La narrativa de cada uno de los sujetos durante los diálogos conversacionales en los encuentros realizados (dos, tres, cuatro), permitió que los intereses gnoseológicos se cumplieran. La cercanía que se logró en el proceso de acompañamiento se sintió, se disfrutó, no se vivió forzado y mucho menos aburrido,



aplicando uno de los principios que subyacen a la mediación pedagógica. Cada sujeto aprendiente vinculó sus trayectos vitales con el paradigma emergente; la reflexión profunda a partir de quehacer cotidiano y la identificación de fuerzas que les condujeron a transformaciones vitales personales y colectivas se hizo evidente en dialogicidad a partir de la experiencia misma: el versar juntos sobre la manera como el moverse de forma, tanto física como subjetivamente, se fue convirtiendo en realidad constante. Aprendieron así que nada es estático y que todo se transforma, asumieron que lo que dependía de ellos era asumir como se dan los cambios en su vida.

Dos de las personas participantes señalaron: “(...) Sabemos que vivimos en un mundo cambiante, por lo tanto, como colombianos no nos podemos quedar estancados en una única manera de vivir. Debemos adoptar nuevas formas de vida y convivir en la diferencia”. Todos somos parte de la universidad de la vida, debemos estar dispuestos al cambio con actitudes positivas para seguir adelante y alcanzar las metas, ilusiones, anhelos. Se acercan desde su vida misma a lo que plantean Gutiérrez y Prado (1997) “desde ahora estamos viviendo en la era del cambio, una época en que de forma intencionada podemos trabajar codo a codo con la naturaleza para acelerar el proceso de nuestra propia remodelación y la de nuestras instituciones desfasadas” (p. 16).

El aprendizaje vital emerge en la universidad de la vida donde hay mayores posibilidades de transformación de la educación en y desde el territorio. Allí se evidencia su emergencia, aunque el aprendizaje vital no sea transferible porque se da en el sujeto de manera propia, en el sentir de su micro mundo y en el vivir en un macro mundo. Un macro mundo que hiere, lastima, reta, transforma, duele, en el cual también se presentan otras posibilidades del ver si se amplía la mirada hacia otras realidades, hacia múltiples formas de aprender, de ser y de estar a partir de la generación constante de aprendizajes vitales: del auto-educarse fuera de la escuela, más allá de escuela y en la escuela misma, cuando es posible, para alcanzar en el entretejido de múltiples dinámicas el desarrollo de saberes y conocimiento, tanto como la expresión libre del aprendizaje hacia la elaboración de experiencias vitales.

Lo anterior en el interior del acto mismo de aprendiencia donde las vivencias nos crean y nos recrean al tiempo que las creamos, por eso nos trans-forman. Emerge una dinámica de ideas, horizontes, decisiones y compromisos de acción para reinventarnos desde nosotros mismos interconectados y por ello, con impacto en el macro mundo. Es el resultado de relaciones justas y solidarias donde la prioridad del estar y ser bien se entrama fuera de la formalidad de la institución escolar y esos aprendizajes surgen en la universidad de la vida.

Poder vernos desde afuera fue una necesidad evidente en tanto nos permitió una transformación al convertirnos en “otras” que se miran a sí mismas para conocerse en sus identidades desde un plano epistémico de la alteridad, diría



Todorov (1982). Más allá de desconectarse del eurocentrismo, se trata de un conectarnos con nosotras dando cuenta de nuestra historia, de nuestra vida vivida y del devenir de nuestra perspectiva del mundo.

Territorio, Subjetividad y Acoplamiento Estructural

La construcción de la subjetividad en el contexto del territorio está influenciada por las interacciones que los sujetos establecen con su entorno. Maturana y Varela (1994) plantean la subjetividad como un proceso de acoplamiento estructural, donde el sujeto se adapta continuamente a las condiciones de su entorno a través de una serie de interacciones recurrentes. En el contexto del Llano colombiano, este acoplamiento estructural implica una relación directa y constante con el territorio donde los sujetos desarrollan subjetividades marcadas por su interacción con la tierra, los ciclos ecológicos y las dinámicas sociales de la región.

El territorio, por tanto, deviene un agente activo en la configuración de la subjetividad y supera la idea de un espacio físico. A través de su interacción con el territorio, los sujetos construyen formas de identidad enraizadas en las condiciones ecológicas y culturales del Llano. Así, este proceso de subjetivación es un proceso de re-existencia, en el cual los sujetos resisten a las imposiciones externas al tiempo que reconstruyen sus identidades y formas de ser en el mundo, en relación con las dinámicas de opresión que han experimentado.

La subjetividad en el territorio está en constante transformación. A medida que los sujetos interactúan con el territorio y con otros sujetos, con la vida que son, su subjetividad se reconfigura en función de las nuevas experiencias y desafíos que enfrentan. Esta idea de subjetividad en movimiento es clave para entender el papel del territorio en la educación, por cuanto el aprendizaje transforma el conocimiento, así como transforma la manera en que los sujetos se ven a sí mismos y se relacionan con el mundo. Como señala Maturana (2002), el lenguaje y la interacción social son fundamentales para la construcción de la subjetividad, y en el territorio esas interacciones están mediadas por dinámicas ecológicas y culturales que configuran la vida en comunidad. En esos territorios se configuran las experiencias vitales que educan en la frontera que también es límite o margen, y demarcan el aprendizaje vital.

Hablar hoy día de nichos vitales —y no hay vida sin ellos— significa hablar de ecologías cognitivas, de ambientes que propician experiencias de conocimiento. Las Ciencias de la Vida han descubierto que la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo.



Se afirma incluso que los procesos vitales y los procesos de conocimiento son en el fondo la misma cosa (Assman, 2002, p. 23). En ese sentido, el aprendizaje vital se da en la comprensión el conocimiento, el saber, el crecimiento personal/social/gnoseológico/cultural y se expresa a través del análisis del dato empírico en el capítulo tercero en el que desarrollo las historias de vida. El aprendizaje vital, a partir de la memoria colectiva y de historia de vida, se encuentra inmerso en diversas metaobservaciones del aprendizaje, desde las experiencias vitales de los sujetos donde confluyen antropología, política, espiritualidad, lingüística, ecología, economía, historia, filosofía, entre otras, para que emerja la universidad de la vida con el sentido epistémico que este capítulo le da, en lenguaje moriniano: cierre apertura.

*Y por tu rostro sincero
y tu paso vagabundo
y tu llanto por el mundo
porque sos pueblo te quiero*

...

*te quiero en mi paraíso
es decir que en mi país
la gente viva feliz
aunque no tenga permiso...*

Mario Benedetti

Conjeturas

La construcción epistémica que deviene desde los intereses gnoseológicos convocados en esta investigación, de hacer explícita la creación, así como la apuesta de conocimiento que se gestó, invitan a hacer un alto en el trasegar para metaobservar los caminos que tomó la investigación, llevándonos que la escucha profunda del otro, de los otros, es fuente para aprender. Adentrarnos en la educación en y desde el territorio nos ha permitido evidenciar que los aprendizajes vitales emergen de las experiencias de vida de los sujetos que habitan en contextos frontera, en este caso, el Llano colombiano. La presente investigación se ha centrado en relación interactiva entre: territorio-aprendizaje-subjetividad, muestra que el proceso de aprendizaje es cognitivo-etico-relacional y que el enfoque de la complejidad ha sido clave para entrar esas relaciones múltiples de los aprendizajes en contextos de adversidad, lo cual cuestiona la educación formal dominante.



Cierres y aperturas

Este tejido epistémico se inició a partir de la pregunta: ¿cómo emergen procesos de aprendizaje por fuera de las maneras tradicionales de hacer educación en occidente, a partir de las historias de vida de sujetos que “habitan la frontera” en el Llano Colombiano? Desde allí se vincularon las categorías de la investigación en circuitos relacionales: educación/territorio/aprendizaje y educación/complejidad/aprendizaje. Estas fueron fundadas fenomenológicamente desde la subjetividad y analizadas en intersubjetividad, entramando las dialogicidades de autores con las investigadoras encarnadas y las voces en rostro y cuerpo de los sujetos convocados, todos implicados en este camino y la emergencia del método Eco-Histo-Biográfico.

El circuito relacional educación/territorio/aprendizaje permitió abordar la noción de frontera, el territorio se hizo no solo difuminado, borroso, impreciso sino que también se convirtió en sujeto con una historia y un aprendizaje. Las formas de existir, re-existir y reinventarse a partir de procesos de aprendizaje vital con tiempos largos y cortos, durezas y suavidades, permiten hablar de la pertinencia de un método Eco-Histo-Biográfico para superar las taras que la modernidad ha establecido para pensar la educación.

Identificar el territorio como agente educativo activo posibilita que los sujetos en interacción con él construyan activamente sus saberes, formas de ser y estar. Aunque históricamente el agenciamiento se ha asociado a la capacidad humana para actuar y modificar su entorno, los debates contemporáneos extienden el agenciamiento a entidades no humanas como los territorios. Perspectivas como la del pensamiento complejo planteado por Morín (2001, 2002), la teoría del actor red propuesta por Latour (2007, 2008) y la perspectiva del nuevo materialismo de Barad (2007, 2023), permiten comprender que el territorio, lejos de ser un fondo pasivo en el cual operan los humanos, puede ser un agente activo en la producción ecológica de realidades.

El método Eco-Histo-Biográfico creado y desplegado en esta investigación permitió hacer visible cómo las comunidades rurales, marginadas por las dinámicas educativas hegemónicas, generan formas de conocimiento situadas y complejas a partir de su interacción con el territorio. En este sentido, el método en sí mismo constituye un aporte al conocimiento en la medida que proporciona una perspectiva de red de relaciones entre los métodos histórico y biográfico, en la cual los sujetos investigadores se encarnan con los sujetos de investigación y los territorios y contextos son parte del entramado relacional. La historia de vida fue central para entender la trazabilidad histórica aunada a trayectorias de esos sujetos del camino.



Este estudio ha revelado que el aprendizaje vital no puede ser visto solo como una adaptación a condiciones adversas, sino como un proceso de reconstrucción identitaria y resistencia. Como se ha visto, este aprendizaje puede emerger en contextos de conflicto y marginalización como confluencia de rasgos cognitivos, éticos, políticos y emocionales. Este aprendizaje demuestra la capacidad de las comunidades para re-existir en el territorio, lo cual en palabras de Walsh (2013), desafía las lógicas dominantes del conocimiento formal, trayendo consigo revalorización de los saberes locales y descolonización del saber.

En consecuencia, desde la perspectiva de este estudio, el aprendizaje vital es comprendido como fenómeno sistémico-relacional, en el cual el conocimiento se construye en la interacción cotidiana con el entorno, por lo cual está más cerca de la ecología de saberes propuesta por De Sousa Santos (2014) con su relativización de las jerarquías epistémicas y la coexistencia dialógica de diversas formas de conocimiento.

El conocimiento generado en este estudio sugiere también que es necesario repensar la educación en contextos de marginalización, e integrar los saberes locales y las experiencias vitales de los sujetos en modelos educativos más flexibles y situados. El territorio, en este sentido, se convierte en un espacio de aprendizaje continuo y una herramienta pedagógica en sí misma.

El valor encontrado se da en la pregunta, en dialogicidades

Haber planteado la pregunta sobre las fuerzas vitales que movilizan los sujetos para desarrollar cambios en sus mundos de existencia cuando las condiciones son extremas y externas en el Llano colombiano, motivó una búsqueda por resonar con aquellos sujetos que aparecieron en el camino de investigación, como identificados con algunas huellas de mi vida. Como ya se ha señalado previamente, esta investigación es una continuación de otra (Malagón, 2019); al tejer comprensiones epistémicas del aprendizaje vital desde la subjetividad, la complejidad y el territorio, se pudieron explorar y profundizar diferentes miradas que llevan a pensar la educación y desarrollar formas otras de aprender mientras se ejerce el oficio de educar, entendido como la posibilidad de facilitar experiencias para el aprendizaje en la vida, desde la vida y para la vida.



El interés gnoseológico general, los sujetos que habitan la frontera y la transformación de la educación

Develar a partir de la historia de vida de sujetos que “habitan en la frontera” en el Llano Colombiano, sus procesos de aprendizaje que activan dispositivos de re-existencia y resistencia a las maneras tradicionales de hacer educación desde una visión occidental hegemónica, implica entonces reconocer que es un primer paso en un trabajo que espera inspirar futuras investigaciones para que confronten, critiquen, complementen el método Eco-Histo-Biográfico. Lo fundamental y mi mayor aspiración es que sea entendida esta investigación como una estrategia que busca aportar cambios a los paradigmas educativos dominantes. Todos sabemos que no todo está bien y que la crítica al estado actual de cosas en el campo de las ciencias sociales y humanas no puede obviar los territorios desde donde aparecen las críticas.

Esta investigación ofrece un análisis sobre las historias de vida ecologizadas, que son en sí mismas críticas al sistema educativo. Así mismo, da pasos para consolidar un proceso de investigación emergente que recupere, a partir de historias de vida de sujetos que “habitan la frontera”, alternativas de una educación para el territorio. Al mismo tiempo que identificar los procesos que ponen en marcha los aprendizajes soportados en la experiencia de sujetos que han vivido en carne propia la victimización dentro del conflicto armado colombiano.

Los retos que le urge afrontar a la sociedad se permean por las formas como nos comprendemos en nuestros lugares, desde nuestras historias y experiencias. De ahí que la reexistencia descolonizadora de nuevas formas de educación debe ser una constante para plantear una propuesta concreta de investigación socioeducativa que piense una educación en y desde los territorios, consciente, con sentido, a partir del método Eco-Histo-Biográfico, para garantizar la emergencia de nuevos aprendizajes vitales.

Este trabajo abre rutas para futuros estudios asociados a profundizar en el desarrollo del concepto de universidad de la vida como un marco epistemológico para la educación en contextos de marginalización. Tal perspectiva ofrece un enfoque innovador para la creación de propuestas educativas alternativas, basadas en la experiencia directa de los sujetos con su entorno. Tales investigaciones emergentes podrían explorar cómo estas experiencias vitales pueden ser sistematizadas y utilizadas para crear currículos educativos que respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales.



Esta investigación trabajó con la descolonización del saber cómo una apertura crítica para la educación. Si bien hemos iniciado a partir del valor dialógico entre las epistemologías locales y los conocimientos formales, es clave continuar profundizando en la manera como tales comunidades pueden participar activamente en la producción de conocimiento y en la transformación de los sistemas educativos formales. En esta línea, otras investigaciones podrían focalizarse en crear metodologías descolonizadoras que favorezcan horizontalidad y respeto entre los diferentes saberes.

Otro asunto que se abre para futuros trabajos es lo atinente al impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje vital. Las plataformas digitales han permitido nuevas formas de aprendizaje y comunicación en las comunidades rurales, así como también presentan desafíos relacionados con la homogeneización cultural y la posible desconexión del territorio. En tal sentido, estudios futuros pueden orientarse a la manera cómo las comunidades rurales pueden apropiarse críticamente de las tecnologías digitales, integrándolas en su proceso educativo sin perder su identidad territorial. Esto atendiendo a que en muchos territorios se hace necesario antes, garantizar el derecho al acceso a la tecnología.

Finalmente, el método Eco-Histo-Biográfico propuesto, abre un espacio para la exploración metodológica en otros contextos. Este método entrama experiencias vitales, ecología del territorio e historia local, lo cual podría desarrollarse en otras comunidades rurales y subalternas para profundizar sobre cómo los sujetos aprenden y resisten en contextos de marginalización.



Referencias

- Abadal, E. y Vidal-Santos, G. (2017). Análisis bibliométrico. Citas, ediciones, traducciones. En De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después. (pp. 50-63). InCom-UAB Publicacions.
- Abengózar, M.C., McWhirter, J. y Egea, R. (2005). Estudio de un caso de Intervención Familiar con DBM. El aprendizaje vital de abuelos, padres e hijos. Cuadernos de Terapia Familiar, (59), 51-68.
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. Journal of Informetrics, 11(4), 959-975.
- Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad Aprendiente. Narcea S.A.
- Barad, K. (2007). Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press.
- Barad, K. (2023). Cuestión de materia. Trans/Materia/Realidades y performatividad queer de la naturaleza. Holobionte Ediciones.
- Baronnet, B. (2013). Desafiando la política del estado: las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 8(16), 126-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90628980005>
- Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. Paidea Puertorriqueña, 2(1), 1-17
- Boff, L. (2001). Ética Planetaria desde el Gran Sur. Trotta.
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. Trotta.
- Boff, L. (2011). Ecología, El Grito de la Tierra, El Grito de los Pobres. Trotta.
- Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. (Trad. David González Raga y Fernando Mora). Editorial Kairós.
- Bohm, D. (2008). El universo plegado-desplegado. En K. Wilber. (Coord). El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia. (pp. 65 -141). Kairos.
- Briggs J. y Peat, D. (1999). Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica. Haper Collins Publishers.
- Capra, F. (1998). La trama de la vida. Anagrama.
- Casos de 8.163 secuestrados y 1.620 víctimas de la UP ya están en manos de la JEP. (2018). Semana. <https://www.semana.com/nacion/articulo/fiscalia-entrego-informes-a-la-jep-sobre-extermio-de-la-union-patriotica-y-los-se-cuestrados-de-las-farc/569344/>
- Castañeda, C. (2015). El lado activo del infinito. Grupo Editorial México.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Informe No. 170/17.



Caso 11.227. integrantes y militantes de la Unión Patriótica Colombia. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/corte/2018/11227FondoEs.pdf>

- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cottaflava, D., Cavagliá, G. & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through student's active engagement: a transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 10(3), 521-544. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152>
- Cubillos-Díaz, J. y Gaitán-Angulo, M. (2018). Conceptualización de la culpa desde las víctimas En Malagón, L. y Mojica, L. (Eds.). *Conflicto y Construcción de paz: un abordaje pluridisciplinario*. (pp. 35 – 56). Ediciones Simón Bolívar.
- Cubillos-Díaz, J. y Lis-Gutiérrez J. (2018). Conceptualización de la culpa en victimarios, la Asd y la construcción de paz. En Malagón, L. y Mojica, L. (Eds.). *Conflicto y Construcción de paz: un abordaje pluridisciplinario*. (pp. 99 – 117). Ediciones Simón Bolívar.
- Chaves, M., Macintyre, T., Verschoor, G. y Wals, A. E. (2017). Towards transgressive learning through ontological politics: answering the "Call of the Mountain" in a colombian network of sustainability. *Sustainability*, 9(21), 1-19. <https://www.mdpi.com/2071-1050/9/1/21>
- Chaves, M., Macintyre, T., Verschoor, G. y Wals, A. E. (2018). Radical ruralities in practice: negotiating buen vivir in a colombian network of sustainability. *Journal of Rural Studies*, 59, 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.02.007>
- Delgado-Vázquez, Á. M., Cano, E. V., Montoro, M. R. B. y Meneses, E. L. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula abierta*, 48(2), 147-156.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la Mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. (Trad. Consuelo Bernal). Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2003a). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I. Editorial Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2003b). *La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Antropos.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). (pp. 13-41). Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del sur*



(Perspectivas). Ediciones Akal, S.A.

- Dorronsoro, B. (2019). Existiendo, resistiendo y re-existiendo: mujeres indígenas ante sus derechos. En De Sousa Santos, B. y Martins, B. (Eds). El Pluriverso de los Derechos Humanos. La Diversidad de las Luchas por la Dignidad. Ediciones Akal.
- Duby, G. (1993). "Entrevista a Georges Duby". La historia Hoy. Revista Zona Erógena, (15).
- Escorcia-Otálora, T. A. y Poutou-Piñales, R. A. (2008). Análisis bibliométrico de los artículos originales publicados en la revista Universitas Scientiarum (1987-2007). Universitas Scientiarum, 13(3), 236-244.
- Ferrarotti, F. (1981). Storia e storie di vita. Laterza.
- Fiscalía General de la Nación. (2019). Fiscalía cumple con la entrega total a la JEP de los informes sobre los delitos del conflicto. Boletín, (26320). <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/fiscal-general-de-la-nacion/fiscalia-cumple-con-la-entrega-total-a-la-jep-de-los-informes-sobre-los-delitos-del-conflicto/>
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (Comp.). La historia reciente. Paidós.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). Pedagogías de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo XXI Editores.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairós educativo. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (21), 229-245.
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita Echandía, C., Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (Comps.). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. (pp. 11-29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política. Tabula Rasa, 17- 48.
- Grosfoguel, R. (2012). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. En Vianello, A. y Mañé, B. (Coords.). Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. (pp. 97-108). CIDOB edicions. https://www.cidob.org/en/publications/publication_series/monographs/monographs/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer
- Gutiérrez, E. (1984). Educación como praxis política. Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2015). Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Editoriales la Salle.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). La Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones CICCUS.



- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacion-cualitativa.htm>
- Irías, C., Prado, C., Paniagua, I. y Seco, B. (2017). Horizontes biopedagógicos. Una travesía pedagógica. UNIAV - ULASALLE.
- Jaramillo-Ocampo, D. A. y Restrepo-Jaramillo, L. G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación*, 30(2), 23 – 42. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3022342>
- Laszlo, E. (2004). La ciencia y el campo Akásico. Una teoría integral del todo. Ediciones Nowtilus.
- Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata.
- Latour, B. (2007). Nunca fuimos modernos. Siglo XXI Editores.
- Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red. Manantial.
- Malagón Castro, L. (2019). El reencuentro: la historia de vida como una herramienta de meta observación. [Tesis de doctorado]. Universidad de La Salle, San José de Costa Rica.
- Malagón Castro, L. (2022). La experiencia vital de revivir el territorio. Formas de re-existencia frente a la educación hegemónica en una andadura personal en los llanos colombianos. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Manizales, Colombia.
- Maldonado, C. (2015). Introducción al pensamiento científico de punta, hoy. Ediciones desde abajo.
- Margulis, S. y Sagan, L. D. (1996). ¿Qué es la vida? Tusquets Editores S. A.
- Marsal, J. (1975). Historias de vida y ciencias sociales. En Balà, J. et al. Las historias de vida en ciencias sociales. Instituto Di Tella.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial Universitaria Lumen.
- Maturana, H. (1990). Biología de la cognición y epistemología. Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de los seres vivos. 6ª ed. Editorial Universitaria Lumen.
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2002). Transformación en la Convivencia. Dolmen Ediciones S.A.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Editores.



- McWhirter, J. (1999). Re-Modelling NLP. Part One: Models and Modelling. Rapport, 43, 13-16.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. Revista electrónica de investigación educativa, 18(2), 116-129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000200009&script=sci_arttext&tln=en
- Morin, E. (1986). El método I: La naturaleza de la naturaleza (Colección Teorema). Cátedra.
- Morín, E. (1988). Método III. El conocimiento del conocimiento. Cátedra.
- Morin, E. (1994). Método III. El conocimiento del conocimiento. Cátedra.
- Morin, E. (1997). El Método II. La Vida de la Vida. Cátedra.
- Morin, E. (2000). La complejidad y la acción. <https://www2.utp.edu.co/rectoria/documentos/la-complejidad-y-la-accion-edgar-morin>
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Anthropos.
- Morin, E. (2001). El método V. La humanidad de la humanidad: La identidad humana. Cátedra.
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Morin, E. (2003). El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad Humana. Cátedra.
- Morin, E. (2006). El método VI. La ética. Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R.D. (2002). Educar en la era planetaria: El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid.
- Moriña, A. (2016). Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa. Vol. 142. Narcea Ediciones.
- Najmanovich, D. (2005). El Juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Biblos.
- Najmanovich, D. (2006). Estética de la complejidad. Tercer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la complejidad. La Habana.
- Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y le pensamiento complejo. Biblos.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y



emergencia. Utopía y Praxis Latinoamericana, 6(14),106-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901409>

- Najmanovich, D. (2005). Dinámica vincular: territorios creados en el juego. En *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: Figuras en Mutación*. (pp. 67-84). Editorial Biblos.
- Olsen, V. (2008). Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia. Organización Nacional Indígena de Colombia. (Trad. Miguel Ángel Horcajada Velasco). HREV. https://site.inali.gob.mx/pdf/Colombcartilla_derechos_pueblos.pdf
- Ortiz, R. (1998). *Otro Territorio*. (Trad. Carlos E. Cortés Sánchez). Convenio Andrés Bello.
- Ortiz, C. (2021). *Comprensiones epistémicas del Cuerpo que deviene Bioaprendizajes: una apuesta desde el pensamiento complejo que cuestiona la Escuela del presente*. [Tesis de doctorado]. Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Pascal, G. (2010). Pensamiento complejo y creatividad ecoformadora. En Torre, S., Pujol, M. A., Rajadell, N. y Borja, M. (Coords.). *Innovación y Creatividad. Enseñar con otra conciencia*. Editorial Universitas.
- Payan de la Roche, J. C. (2000). *Lánzate al vacío*. McCraw-Hill.
- Paz, O. (1957). Piedra de sol. <https://ciudadseva.com/texto/piedra-de-sol/>
- Pedraza, Z. (1996). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 9(1-2), 1996-1997.
- Peña-Cortés, F., Huiliñir-Curío, V., Pincheira-Ulbrich, J., Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. & Morales, S. (2019). Mapuche-Pewenche knowledge transmitted by teachers and parents: perception of school children in rural schools of the Araucanía region (Chile). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 244-256. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2018.1505895>
- Restrepo Jaramillo, L. G., Morales Giraldo, L. J. y Valencia Rico, C. L. (2020). El cuidado en educación y salud: una apuesta desde la alteridad. En Jaramillo, D. y Orrego, J. (Comps.). *Entre el cuidado y la experiencia. Cuadernos de Educación y Alteridad* 3. (pp. 107-122). Centro Editorial UCM.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (pp. 267-313). Universidad de Deusto.
- Sánchez-Maldonado, J. (2018). *Subvirtiéndolo la mirada científicista. Reflexiones y apuestas interdisciplinarias en torno a las ecologías humanas y la universidad*. Ediciones Simón Bolívar.
- Sánchez-Maldonado, (2020). La investigación como un camino. La importancia de los Programas Estratégicos de Investigación para aprehender las realidades de la región desde la UNIMETA. *Periódico Meta Universitaria*, 117. <http://190.60.106.89/ojs/index.php/per/article/view/385>



- Sánchez-Maldonado, J. (2021). Niveles de conflicto: campo de la ecología humana, cultura como diferencia radical y articulación ciencia- poblaciones locales. En Segovia, J., Escobar, D., Sánchez-Maldonado, J. y Rosillo, C. (Comps.). *Etnografías Irreverentes y Comprometidas*. Uniedusul.
- Sanséau, P. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches Qualitatives*, 25(2). <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y primera persona*. 1ª ed. Siglo XXI Editores.
- Segarra Arnau, T., Traver Martí, J. y Lozano Estivalis, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 165-183. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181011.pdf>
- Segarra Arnau, T., Traver Martí, J. y Lozano Estivalis, M. (2020). From alien to foreigner: bureaucracy, domination and situated learning in the Moroccan Community in Sant Mateu (Castellón, Spain). *Revista de Educación*, (387), 141-162. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ad77d-cea-caf9-4e83-843b-a00e553202c9/07segarraesp-ingl.pdf>
- Sheldrake, R. (1994). *El renacimiento de la Naturaleza. La nueva Imagen de la ciencia y de Dios*. Paidós.
- Simmons, R. & Thompson, R. (2011). Education and training for young people at risk of becoming NEET: findings from an ethnographic study of work-based learning programmes. *Educational Studies*, 37(4), 447-450. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539783>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- Todorov, T. (1982). *La conquista de América, el problema del otro*. Siglo XXI.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 87-103.
- Trocmé-Fabre, H. (1997). Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante. <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php#:~:text=Apprendre%20aujourd'hui%2C%20dans%20une%20Universit%C3%A9%20apprenante&text=Cette%20phrase%20a%20une%20r%C3%A9sonance,le%20r%C3%B4le%20de%20l'Universit%C3%A9>
- Valencia, G. y Forero, J. (2019). Subjetividades en gesta. En *Tres temas fundantes de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo*. (pp. 41-89. Centro Editorial UCM.
- Valencia, G. y Günter, L. (2020). *Educación-Sociedad-Cultura circuito relacional de la diversidad humana*. Documento de trabajo.



- Van Eck, N. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Ed. Gedisa.
- Varela, F. (1979). *Principles of biological autonomy*. Elsevier/North-Holland.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ediciones.
- Varela, F., Maturana, H. y Uribe, R. (1974). Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model. *BioSystems*, 5(4), 187-196. [https://doi.org/10.1016/0303-2647\(74\)90031-8](https://doi.org/10.1016/0303-2647(74)90031-8)
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. 2a ed. Gedisa.
- Wacquant, L. (2006). *Contra las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Walsh, L. (2016). *Educación a la próxima generación: jóvenes, profesores y escolarización en transición*. Saltador. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fhl6CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=Walsh,+L.+y+Casinader,+N+++subjectivity&ots=azQcYzXKmv&sig=cSwkSmdZd1UqKa6368pY0J2MBx8>
- Walsh, L. & Casinader, N. (2019). Investigating the moral territories of international education: A study of the impact of experience, perspectives and dispositions on teachers' engagement with difference in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 136-150.
- Williams, J. & Pill, S. (2019). What does the term 'quality physical education' mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? *European Physical Education Review*, 25(4), 1193-1210. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X18810714>
- Williams, J., Pill, S. & Hewitt, M. (2020). 'I think everyone is on board with changing how we do things, but we are yet to find a best fit model': A figurational study of assessing games and sport in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2020.1716212>
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Polis, 27. <http://journals.openedition.org/polis/943>





ISBN: 978-958-5478-79-4



9 789585 478794

Diseñado por: **incrio**