

Historia de vida como herramienta de meta-observación

Life history as meta-observation tool

Luz Elena Malagón-Castro 

Corporación Universitaria del Meta-UNIMETA, Villavicencio, Colombia

Gloria Clemencia Valencia-González 

Universidad Católica de Manizales-UCM, Manizales, Colombia

Resumen

Objetivo: Identificar procesos que activan los aprendizajes basados en la experiencia de sujetos que se han visto inmersos en el conflicto armado colombiano, para explorar las formas en las que el aprendizaje cuestiona las dinámicas hegemónicas de comprender los procesos de educación a partir de la historia de vida. **Método:** En esta investigación, la historia de vida se concibió como una herramienta para el análisis del aprendizaje en la vida y sobre la vida y sus repercusiones sobre la biografía del sujeto implicado. Ello se orientó a partir de la reconstrucción de la experiencia vital de una mujer en el Llano colombiano, en este caso la historia de vida en su forma de autobiografía, se constituyó en un recurso de primer orden para el estudio del aprendizaje. **Resultados:** Esto facilitó el conocimiento acerca de la relación entre la subjetividad y la historia de vida, traduciendo la cotidianidad narrada en: palabras, símbolos, anécdotas y relatos, que propicia una expresión de la interacción entre la historia personal y social como una herramienta de meta-observación y la historia del territorio. **Discusión y Conclusiones:** las historias de vida, como una herramienta de mediación, de tejido, de reconocimiento, es un ejercicio complejo/ entramado/ encarnado que permite realizar aportes en torno al fomento y la transformación educativa.

Palabras clave: Aprendizaje, Complejidad, Educación, Subjetividad.

Abstract

Objective: To identify processes that activate learning based on the experience of subjects who have been immersed in the Colombian armed conflict, for explore the ways in which learning questions the hegemonic dynamics of understanding the educational processes from life history. **Method:** In this research, life history was conceived as a tool for the analysis of learning in life and about life and its repercussions on the biography of the subject involved. This was oriented from the reconstruction of the life experience of a woman in the Llano Colombian, in this case the life story in its autobiography form, is carried out in a first-rate resource for the study of learning. **Results:** This facilitated knowledge about the relationship between subjectivity and life history, translating the narrated daily life into: words, symbols, anecdotes and stories, which gives rise to an expression of the interaction between personal and social history as a tool for meta-observation and the history of the territory. **Discussion y Conclusion:** life stories, as a mediation, weaving, and recognition tool, is a complex / woven / embodied exercise that allows contributions to be made around educational promotion and transformation.

Keywords: Learning, Complexity, Education, Implication, Subjectivity.

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA
Copyright ©
By Educación y Humanismo

Editor:

Dhayana Fernández Matos

Correspondencia:

lmalagonc@gmail.com
viceacademica@unimeta.edu.co

Recibido: 05-06-2021

Aceptado: 20-08-2021

En línea desde: 02-12-2021

Introducción

Contexto colombiano

Desde 1984 a 2012, se perpetraron 62 masacres, que dejaron 403 víctimas mortales, todas estas fueron de responsabilidad de grupos paramilitares (las Autodefensas Campesinas de Meta y Vichada – ACMV, las Autodefensas del sur del Casanare y el 'Bloque Centauros' de las AUC) y en 10 de ellas se ha demostrado la participación de la Fuerza Pública, de integrantes del Batallón Joaquín París en San José del Guaviare y la VII Brigada del Ejército, con sede en Villavicencio ([Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado \[MOVICE\]](#), 2018).

La investigación que sustenta este artículo se soportó en el carácter multifacético de la historia de vida y la reflexión sobre el contexto histórico vivido en la niñez de una de las autoras, participes activos en este estudio y que además recrea una historia social de la vida entendida globalmente en interrelación entre lo que se ha vivido y lo que se es, a partir de diálogos conversacionales como elemento subjetivo que permite aproximarse a la construcción de estrategias, prácticas y conocimientos, soportado desde estas experiencias de vida en el Llano colombiano.

En este sentido, la historia fue desplegada como implicación en un ejercicio de volver a la memoria ([Márquez & Sanmiguel, 2017](#)) al relato, al testimonio, al recuerdo, a la vivencia y a la narración, para así producir, recopilar y transcribir la historia de vida. Este artículo desprende un proceso de diálogo, de tejidos, que hilan y deshilan los saberes en la diversidad, en palabras de Blanco (2018), "un conocimiento capaz de dialogar entre la diversidad, que evolucione a la comprensión de la realidad vista desde diferentes puntos de vista, tejiendo conexiones, que acabe con la casualidad lineal y niegue la totalidad del conocimiento" (p.13).

Para concretar estos acercamientos de forma rigurosa, científica y coherente con registros pensados, el método y metodología parten del enfoque biográfico ([Goodson y Walker, 1991](#); [Zabalza, 1991](#); [Moriña, 2017](#)).

El artículo hace un registro de la vivencia en la historia de Colombia, de la guerra civil, de sus implicaciones sociales, familiares, políticas y económicas en el pueblo colombiano. Temas que hoy ocupan los intereses de las élites sociales antes que los de la población en general, cuyas preocupaciones han estado en la subsistencia y en las reflexiones sobre las necesidades inmediatas.

Los resultados se concretaron en la historia de vida como método dentro del enfoque biográfico, centrada en la cotidianidad de una mujer que se ha movido en el Llano

colombiano y se apoya en el testimonio de personas allegadas, así esta mujer es tratada como "sujeto" de investigación y representada en un relato, dando razón del micro y macro mundo en la historia del territorio (Calvo, 2008).

La historia de vida, desde la autobiografía, definida por Sarabia (1985) como "vidas narradas por quienes las han vivido o informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas y las "biografías", entendidas como narraciones en las que el sujeto de la narración no es el autor" (p. 29), es una estrategia asumida que permite la reflexión desde diversos focos, como la educación en tanto es a través de ella que se socializa la persona, y permite tanto sojuzgar al ser humano, como propiciar su emancipación y su educación.

Para Pedraza (1996)

La tarea de educar puede entenderse de muchas maneras. 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 lograrlos y las características humanas mismas que debían ser moldeadas, se fue convirtiendo en un propósito que ha concentrado un enorme esfuerzo cultural (p.15).

La historia de vida se concibe como una herramienta para la reflexión de los procesos de aprendizaje en la vida y sobre la vida y sus repercusiones sobre la biografía de los sujetos implicados. La investigación exploró experiencias de aprendizaje como formas otras de educación que van más allá de los lugares reservados a la educación formal en Colombia.

Cabe resaltar que la historia de vida es una de las metodologías de investigación cualitativas que más se utiliza en las investigaciones sobre la violencia o el conflicto armado. Lo anterior se debe a la utilidad en buscar y describir las relaciones dialécticas de posibilidad, utopía, realidad, creación y aceptación entre otras (Moriña, 2017).

El punto de partida fue el de retomar la historia de vida de una mujer colombiana con una relación móvil de permanencia y pertenencia en el territorio, que ha tenido que moverse por diferentes espacios, además de los tradicionalmente dispuestos para la educación de la población colombiana. Aquí es importante señalar que no ha estado excluida de los espacios de educación formal, y sin embargo es fuera de estos escenarios que obtuvo aprendizajes vitales, que significan y transforman las formas de ser para identificar procesos que activan los aprendizajes basados en la experiencia de sujetos que se han visto inmersos en el conflicto armado colombiano, para explorar las formas en las que el aprendizaje cuestiona las dinámicas hegemónicas de comprender los procesos de educación a partir de la historia de vida.

Método

La historia de vida es un método derivado del enfoque biográfico centrado en la cotidianidad, representada en un relato narrativo, dando razón del mundo interno y social del historiador. Dentro de este marco, la historia de vida exige un proceso metodológico que se detalla en la inserción y selección de los sujetos, producción, recopilación y transcripción de la historia de vida, así como su interpretación a través de la sistémica y la analítica para develar los sentidos y significados de los aprendizajes del sujeto implicado.

Por lo tanto, la historia de vida es un método enfocado a conocer las distintas versiones que existen sobre un momento particular de la historia social desde el relato de las experiencias personales. Es un proceso que toma información de fuentes primarias para abordar la subjetividad de las percepciones personales sobre el entramado de situaciones que ha vivido una persona y a partir de ello traducir la cotidianidad en una interpretación permanente de palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos que tienen incidencia en la historia social (Mallimaci & Giménez-Béliveau, 2006).

Este método ha conocido diferentes aproximaciones en la investigación académica, donde ha ido adquiriendo preponderancia como quiera que da cuenta de la versión subjetiva. No solo el valor de la biografía limitada a personajes reconocidos como históricos (Duby, 1993), sino por el hecho de documentar la versión subjetiva y cómo a partir de ésta, es posible plantear una mirada general del momento en el que vivió algún personaje, cuya narración sería una versión oficial de intelectuales al servicio de una clase dominante, pero que pueda utilizarse para dar cuenta del pensamiento en una sociedad en un momento en la historia.

Cabe resaltar que las historias de vida pretenden reconstruir el acontecer de la vida de una persona o grupos, ya sea completa o parcialmente, todo esto a partir de relatos. Es muy frecuente en el uso de historias de vida, la autobiografía, una metodología que se ha utilizado con el pasar de los años y ha sido una fuente bastante confiable para contar relatos históricos.

Para Sánchez (2009), el método asumido favorece el análisis de un modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación. En lo que respecta al entrevistador, existen distintas maneras en las que puede realizar estas historias de vida, ya sea guiadas por él mismo, semidirectas, o bien, por medio de una autobiografía escrita.

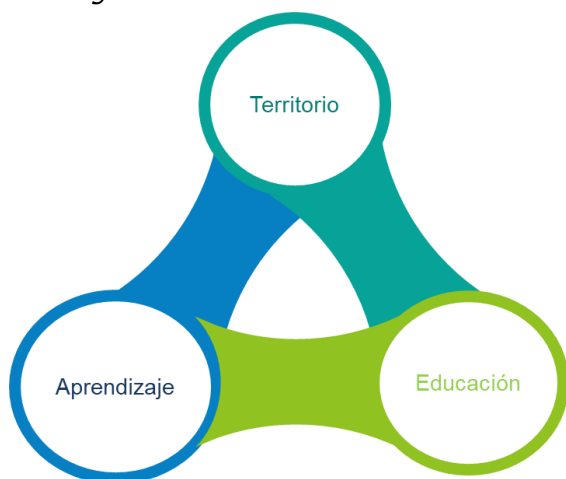
La investigación desde luego es participativa y emerge como una motivación social hacia el cambio; un proceso sistemático que se lleva a cabo para conocer de una manera intensa los problemas de dicha sociedad e intentar erradicarlos o, al menos, solucionarlos (Bartolomé, 1992).

Las técnicas e instrumentos de la investigación se centraron en una metodología biográfico- narrativa, en la búsqueda de archivos de baúl, de fotografías, en el retorno al territorio, en procesos dialógicos con los acompañantes de vida. En trayectos donde la observación fue central como técnica para generar información y como herramienta de investigación social, ya que, según [Gómez y Jabbaz \(2016\)](#), “se orienta y se enfoca en un objetivo concreto, planificando sistemáticamente la información en fases, aspectos, lugares y persona” (p. 5).

En consecuencia, la investigación se ocupó de contextualizar la realidad donde habitó y habita el sujeto de estudio, en especial, el ambiente natural y cotidiano. El lenguaje, los diálogos conversacionales que emergieron entre las investigadoras en forma de autobiografía desde preguntas orientadoras permitieron un acercamiento a la realidad social, evitando posiciones asimétricas que facilitan el desarrollo de confianza de modo tal que el sujeto entrevistado despliega a lo largo de la conversación, vivencias y experiencias analizadas como elementos cognitivos “aprendizajes”, creencias, predisposiciones, orientaciones, deseos, anhelos, motivaciones, temores y expectativas en torno a los temas que emergieron en la conversación. La sistematización de experiencias con sentido crítico y reflexivo partió del registro de la información en vídeos y grabaciones de voz, lo cual permitió conservar el contexto natural y establecer los tipos de aprendizajes implicados en las historias de vida.

De este ejercicio de revisión, investigación, emergieron tres categorías:

Figura 1.
Categorías



Fuente: Construcción propia del autor (2021)

En lo que respecta a educación, [Assman \(2002\)](#) expresa:

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 (p. 88).

Esta idea, dentro del ambiente colectivo y las experiencias de aprendizaje, se conecta con lo que según [Morin \(1999\)](#), significa aprender a vivir, pues no se refiere solo a la adquisición de conocimientos, sino a la forma como se dan las transformaciones en los esquemas mentales para la aprehensión de la sapiencia y su incorporación a la vida.

Los circuitos relacionales de las categorías se involucran, se relacionan, se tejen desde las experiencias de vida de los sujetos implicados, en este caso, las autoras de la investigación. La categoría territorio, para [Segarra y Traver \(2015\)](#), se define como un contexto en el cual habitan las experiencias y donde se generan y gestan aprendizajes situados que vinculan socioculturalmente instituciones (familia, escuela, iglesia), agentes, políticas, formas de gobierno, tradiciones, repertorios simbólicos que soportan las experiencias vitales que gestan aprendizajes situados en el contexto habitado.

Estas categorías han permitido limitar y profundizar el estudio. Reflexionar en los focos y las categorías derivadas, las mismas permitieron buscar estrategias de investigación, de búsqueda, combinó una serie de movimientos, llegando a lo que [Fals-Borda \(2002\)](#) denominó la búsqueda en archivos de baúl. Esta estrategia permitió encontrar en repositorios familiares del sujeto de estudio, elementos que ayudaron a reconstruir la experiencia vivida, la de la familia, la de la persona que husmea y busca sus raíces. En este ejercicio se encontraron fotos, álbumes, cartas, recortes de periódicos de aquello que fue significativo en algún momento de la historia de un sujeto implicado.

Para [Herrera et al. \(2020\)](#) "en este sentido, la narrativa de los participantes es valiosa en la medida que vincula aspectos experienciales que, aunados al acontecer teórico, suscitan la adquisición de conocimiento" (p.7). Este proceso de reconstrucción de aprendizajes, vivencias, se apoyó en la recolección de la historia oral contada, un proceso que tuvo en cuenta una reconstrucción de la vida del sujeto en cuestión, lo que implica realizar un ejercicio consciente de entrar en su memoria, en los recuerdos y al mismo tiempo que se anden y desanden los pasos, ponerlos en limpio sobre el papel con la intención humilde de hacer una labor narrativa, fue fundamental el registro permanente de asuntos asociados tanto a la memoria, como a los sentimientos y desafíos externos de una persona que no encarna lo que es hoy.

La exploración y volver al territorio físico

Este trabajo permite comprender los factores que inciden en la educación desde un sujeto subalternizado, silenciado, a través de la historia de vida, esos aprendizajes en y desde el territorio a partir de las comprensiones intersubjetivas del autor.

Para ello, la investigación partió desde la realidad de la mujer que es centro de esta investigación, entendiendo el tejido social en el que se ha visto entramada, estableciendo relaciones y construyendo significados que al mismo tiempo cimientan aprendizajes, [Novo \(2007\)](#). La autora que se estudia inicio su ejercicio de meta observación en el año 2014, identificándose como una niña que a sus seis o siete años vio el primer asesinato, que disfrutó la infancia en una población pequeña ubicada geográficamente en el centro de la zona de despeje, aunque no hizo parte de esta. Esta mujer, madre soltera es hija de un hombre que a temprana edad (7 o 9 meses) perdió a su madre en Herrera Tolima producto de las luchas en el 51 entre liberales y conservadores y que a los seis o siete años se alejó de su familia paterna quien no tuvo acceso a la educación formal, pero procuró para sus hijos el acceso a ella, se formó y alcanzó estudios formales de pregrado, posgrado y doctorado, hizo parte de la Policía Nacional, ha dedicado 21 años de su vida a trabajar con el firme propósito de servir a la patria desde la educación.

El “aprendizaje” cobra sentido en el marco de los movimientos, las trayectorias, las historias personales y familiares que contextualizan esos procesos de aprendizaje, en los que el sujeto se ve compelido a recrearse en virtud de su nuevo acoplamiento a territorios que no eran los suyos, pero en los que tiene que vivir y a los cuales debe adecuarse, por expresa voluntad de vivir ([Foucault, 2001; 2008](#)), lo que le da sentido político a su existencia ([Freire, 1972; 2012](#)). En el caso de esta investigación, ese proceso se da a partir de un aprendizaje vital en donde las experiencias de la mujer lograron construirla como un sujeto que habita la frontera, que se ha educado en ella y que desde ahí habla críticamente del discurso hegemónico de la educación formal que tuvo.

La investigación se ofrece como un diálogo entre la pedagogía crítica ([Freire, 2012; McLaren, 2005](#)) con los estudios culturales y decoloniales ([Walsh, 2013](#)) para hacer una reflexión sobre el proceso educativo y otros espacios/experiencias que educan. En ese sentido, el problema en profundidad muestra que el aprendizaje está marcado por elementos significativos como el conflicto armado, el desplazamiento forzado y experiencias que desestabilizan sus subjetividades, estilos de vida y tradiciones.

Desde la perspectiva del bioaprendizaje ([Assman, 2002; Maturana, 1990; Morin, 2011; Medina, 2017](#)) aprendizaje “es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una acción dinámica y creativa entre el vivir, el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (p. 47); para nosotras, es la esencia de la necesidad que tiene cada ser vivo de potencializar su conocimiento, de religar con los otros, de reconocerse como parte la vida con otros y para el otro, de aceptarse con sus limitaciones para pertenecer en tiempo, espacio, lugar y territorio; en el micro y macro mundo diverso, que admite el derecho a la diferencia y al entramado de la vida.

Postulados que podemos retomar como inspiradores, por ejemplo, el que nos propone [Laszlo, \(2004\)](#) con la hipótesis de la Causación formativa y el campo Akásico, la cual plantea que el funcionamiento de los organismos está basado en hábitos y en situaciones ya

acontecidas. Una formulación distinta a las posturas comúnmente establecidas por la ciencia, respaldada con investigaciones y experiencias al respecto. Se trata de propuestas que permiten argumentar cómo la herencia a través del espacio-tiempo de modo inmaterial, contribuye al funcionamiento más eficaz de la memoria y de las habilidades colectivas de la especie, de manera que somos el resultado de las experiencias de seres vivos que integran el territorio, la madre tierra y el universo; y es de esta manera que se asume la historia de vida, en la medida en que entraña ese conjunto de experiencias que va más allá de lo meramente institucional y conjuga la propia reflexión sobre lo vivido.

Para lograr vislumbrar y develar esos conocimientos/ aprendizajes, asumimos unos procesos investigativos mediados por un sujeto implicado, subjetivo, soportado en la teoría, la metodología y los procesos educativos actualmente llevados a cabo. Es por esto que, la historia de vida se convierte en una herramienta de meta-observación, en la medida en que permite develar esos aprendizajes que dan origen a otras formas de aprendizaje, de educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el acercarnos a la comprensión de lo que ha caracterizado la educación significa para nosotras comprender la cotidianidad, conocer, interactuar e identificar en la evolución del conocimiento: la identidad, lo cultural, lo social, lo natural y lo político. Según lo expresan [Briggs y Peat \(1999\)](#)

Conectados con los sistemas de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento que nos rodean y que fluyen a través de nosotros. Vivimos dentro de movimientos que afectan a los demás, como los de los demás nos afectan a nosotros, y todo ello crea un caos imprevisible a muchos niveles (p. 7).

A lo largo de la historia, las personas se han condicionado por juicios e ideas que se vuelven universales, se dogmatizan como leyes inmutables e inalterables que pretenden controlar todos los hilos del universo. La universalización del conocimiento nos ha sumido en una profunda crisis de identidad y de comunidad. Ciertos aspectos de índole económica, política y de discriminación han afectado la cultura y la preservación de las raíces. Retomando a [Briggs y Peat \(1999\)](#) "Desde la perspectiva del caos, toda la actividad en la sociedad y en la naturaleza es una actividad colectiva. En el caos, los individuos son parte indivisible del todo. El caos ofrece muchas sugerencias sobre la curiosa y paradójica relación entre el individuo y el grupo" (p. 73).

Los movimientos son el puente para que cada persona aprenda a conocer y valorar lo que le rodea, su naturaleza, su territorio, su esencia como ser vivo. Este tipo de aprendizaje tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, que al dominio de los instrumentos mismos del saber ([Zabalza, 1991](#)). Puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana, pero en esta tarea el creer que se tiene el control, no es garantía de tener la fórmula mágica de cómo aprender a conocer y universalizar dicha fórmula a todos los confines de la tierra y a todos los seres que en ella habitamos.

El aprendizaje hace parte de la esencia del ser humano, metafóricamente lo expresa [Laszlo \(2004\)](#) "Las aguas susurran, de ti hacia mí, de mí hacia ti, y desde nosotros hacia todos los que navegan en el lago: Nuestra separación es sólo una ilusión; somos partes conectadas de un todo — somos un lago con movimiento y memoria" (p. 20).

De esa memoria colectiva, histórica, emerge una re-existencia descolonizadora de las formas hegemónicas occidentales y modernas de educación, en la medida en que ellas mismas constituyen procesos de aprendizaje cuya condición de posibilidad es la obligación que tenemos a re-existir en contextos educativos que van más allá de los habituales espacios para el aprendizaje creados por la cultura occidental moderna.

Para [Vivero \(2013\)](#) "el campo de la educación, debe constituirse en un campo de acción y de construcción de nuevos saberes para un trabajo social crítico, con perspectiva latinoamericana, por cuanto desde aquí no sólo se reproducen las ideologías dominantes, sino que se generan las más diversas experiencias de exclusión social" (p. 2).

Por la experiencia, vida y aprendizaje que ha llevado una de las autoras, en su caminar formativo, dentro y fuera de la institucionalidad educativa, ha nacido una inquietud grande por resaltar, conocer y valorar las experiencias de vida de sujetos que han habitado la frontera. Con esta aproximación, antes que validar al investigador, al sujeto de la historia, se le reconoce como coautor, en la medida en que, tal como lo planteó el profesor Reichel-Dolmatoff, el aporte del investigador consiste en llevar aquella versión de su informante a convertirse en una narrativa sobre su propia comunidad.

Subyace aquí la relación entre interlocutor e investigador, el reto es dar un nuevo paso, al tomar la propia historia y concebirla como un gran conjunto de experiencias y con ellas, y desde ellas, abordar la reflexión, para el caso que nos ocupa, sobre la educación/ aprendizaje, entendida como un contexto en el cual la experiencia personal ha tenido lugar desde los juegos en la infancia hasta la vida hoy.

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, además, a contextos rurales. Para [Baronnet \(2015\)](#) que 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.

[Olsen \(2008\)](#) en la comprensión de las dinámicas del territorio y su influencia en los procesos educativos de pueblos indígenas en Colombia, plantea que los pueblos indígenas viven de otra manera y como viven de otra manera, ven el mundo de otra manera, por lo tanto, aprenden de otra manera. Olsen expresa que entender las dinámicas del conocimiento territorial implica la necesidad de adquirir una combinación de diferentes tipos

de conocimiento en los procesos de innovación, establecer relaciones externas y tomar en consideración las relaciones de complejidad.

El territorio facilita tejer relaciones entre los movimientos de los sujetos y los aprendizajes vitales en el trayecto de su educación y los modos como se fueron haciendo sujetos a lo largo de su vida en cada "momento histórico" vivido en territorio.

Para la historia de Colombia, enmarcada por una guerra de décadas, la tragedia enseña cómo la guerra civil nos ha llegado a definir como nación, que anhela una paz que parece inalcanzable o que lo es, tal vez, de los sepulcros y que no se limita al fin de la guerra. Una nación que ha aprendido a ser indiferente frente a la injusticia, y donde la historia de nuestro proceso de lucha, es desconocido por la gran mayoría del pueblo. Puede ser indiferencia a los sucesos históricos o actuales, o una forma de escapar de las violencias que han cobijado al pueblo colombiano.

Las guerras han sido promotoras de grandes atropellos al pueblo de Colombia, las regiones en su gran mayoría han vivido todas las dificultades propias del conflicto armado del país: presencia de la guerrilla, los paramilitares, las bandas delincuenciales, el exceso, abuso y abandono de las Fuerzas Armadas de Colombia, todo esto permeado por el narcotráfico que ha sido el principal combustible con el que se han alimentado los actores de la guerra.

Pero el pueblo pujante de Colombia ha logrado aprender, modificar sus territorios, sus espacios y formas de aprendizaje, mediante un espíritu que lucha para que las nuevas generaciones, crezcan en un país de oportunidades, y recuerden los procesos históricos que enmarcaron a las comunidades. De estos aprendizajes, de esta educación, fruto de la guerra, se presenta este artículo)

Resultados

Saber cómo desde lo particular se puede hablar de lo general, nos conlleva a encontrarnos con la misma situación del sujeto en cuestión, que sin lugar a dudas no le era exclusiva en lo que tiene que ver con el maltrato infantil o la violencia intrafamiliar, de la que tantos niños y niñas fueron y son víctimas y que, tal vez en muchos casos, no corrieron con la misma fortuna. Para una de las autoras el proceso inicia desde muy temprana edad.

Tenía alrededor de 6 o 7 años, mi madre me regañó por estar sobre el medio día sin organizarme (bañarme, peinarme). En ese momento me comparó con una niña del pueblo y me obligó para que me desplazara del lugar de trabajo de mis padres (un almacén) a la casa de habitación, en el transcurso de un recorrido no mayor a 5 minutos vi como dos hombres descargaron sus armas (revolver) en un hombre de

unos 36 años quien en su regazo tenía a su pequeña hija de 2 años. Ese fue el primer acto de violencia que marcó mi instinto de supervivencia y también de alguna manera la admiración por el brillo de un revolver niquelado.

La historia de dolor que viven muchos niños en Colombia, víctimas o no, se circunscribe a los relatos propios o de familia y amigos muy cercanos que siempre causan esa sensación de vacío y terminan con desgarrar la noción de la vida en libertad (gozo y aprendizaje). El ejercicio de la guerra con toda sus injusticias y desproporciones, la muerte de personas cercanas, la incertidumbre de poder perder a alguien de la familia¹ y la incapacidad por no tener cómo superar esas dificultades, los hacen sujetos de una experiencia que es aprender a sobrevivir.

Esto evocó, en una de las autoras del artículo:

En mi experiencia personal y profesional, me vi inmersa al dar un salto al vacío y ese salto al vacío me llevó a espacios en los que tenía que perdonar para seguir adelante, contando una historia llena de cicatrices, cicatrices que identifiqué 38 años después al regresar a mi pueblo y ver con otros ojos lo que, de niña, en relación del espacio y tamaño, observé y sentí. Acepto los factores externos que impusieron la forma de educarme y que imperaba en ese momento, pero hoy comprendo cómo imperativo el respeto por la vida como un elemento diferenciador en el cómo aprendemos. Todos queremos vivir junto a nuestras familias, construir aldea, conjunto, pueblo y región, como suma de verdades en la construcción del territorio, entendiendo que somos habitantes en la frontera.

Lo anterior se relaciona con lo que plantea Daza (2016) "el hombre históricamente ha sido el ser de derecho en lo que se considera la *unidad familiar*" (p.25), en el contexto de guerra que habitamos los colombianos todos somos sujetos de derecho, aun cuando cada colombiano está viviendo la guerra desde su punto de vida y para la autora implicada, su vida es un punto de interés desde el método autobiográfico, no sólo porque ha sido víctima del conflicto (no reconocida), de alguna forma el estar inmersa en un territorio que ha sido punto central del conflicto armado le ha llevado a ser protagonista, ahora desde una posición de mando en la administración educativa.

Lo que se extraña es la vida de niña en el pueblo: correr por sus calles y alboradas, los paseos por la zona rural y el sancocho en el río, la felicidad poco reconocida en todos esos pequeños detalles que nos van formando como personas de bien y marcaron la existencia. Ahí están las cicatrices, que comienzan con la tristeza de saber que abuelos y padres fueron víctimas del conflicto; luego pasan por entender que las personas (nuestros mayores) nos

¹ Colocar la significación familia dentro de nuevas visiones de carácter estatal y social; con lo cual se plantea en primer plano la marginalidad, en un segundo plano la igualdad y finalmente bajo las nuevas consideraciones de Estado de bienestar, y Estado Social, lo que se ha denominado *igualdad sustantiva*, término utilizado por Carlos Gaviria, para plantear la urgencia de validar y de resarcir el valor de la mujer en nuestra sociedad. (Daza, 2012, p.22)

enseñan con el ejemplo y que hoy no podemos recobrar ni reconocer los factores que nos hacen simples espectadores.

Un segundo salto al vacío al retornar al territorio se da en el ejercicio de

Meta-observación, que obliga a volver al lugar de origen, San Juan de Arama (Meta), un pueblo del que dolió salir y al que dolió volver. Los ojos se llenaron de lágrimas, al sentir el amor por el territorio que forjó a la mujer de hoy, la libertad que da la extensa sabana y el indio acostado en el ser, impusieron el sello del color esperanza. El hablar hoy con los primeros acompañantes de vida y saber que hay al menos 35 años de desconexión.

Hacia la emancipación de la experienci', así titula Carolina Punset (2013) su texto tal vez tomando para ejemplo que la experiencia brinda la oportunidad para definirnos; como decía un conocido personaje del cine: *lo único que importa es en lo que tú decides convertirte*.

Es así, que la experiencia es emancipada hacia la creación de los recuerdos en donde confluyen una serie de sensaciones, emociones, que a su vez encadenan causas incluso tan distantes que parecieran ajenas. Así, el recuerdo emocional de la tristeza o la alegría, también viene acompañado de las circunstancias y todas juntas confluyen en un cuerpo cargado de recuerdos, emociones y sensaciones. Esa es la vida que se convierte en una experiencia gratificante que contamos en años, el camino recorrido.

Ahora viene el paso hacia delante, aquel que nos permite convertir a la experiencia en aprendizaje para poder decidir en qué dirección es que vamos a dar ese paso siguiente, en quién nos vamos a convertir. De este modo es que la experiencia nos brinda la oportunidad de reinventarnos, de innovar, de ser otra persona. Ese otro que también soy yo mismo. Conjurando un pacto de amor propio como una decisión de vida basada en la experiencia. No nos resta más que validar, cómo es que de la experiencia aprendemos y cómo la mediación entonces conlleva invitar a vivir la experiencia, la experiencia de sí mismo como persona humana.

Queda plantear el encuentro con el conocimiento y con el aprendizaje, observando que aparecen dos miradas que pueden ser profundas sobre las relaciones entre el conocimiento y la experiencia. Por una parte, hemos visto que para la educación tradicional el instruir y doctrinar privilegian al modelo como la herramienta para la transmisión de saberes; de ahí que se le adjudique tantas veces a la educación fungir en la transmisión de la información sin posibilidades en la creación. Por otra parte, desde la perspectiva del aprendizaje, vemos a la sensibilidad sucediendo a las apariencias, confiriendo así a la experiencia una medida inconmensurable para la construcción de conocimiento.

Y si bien es cierto que hay secuelas que acompañan al sujeto, también hoy le acompaña el poder de la determinación para saltar de nuevo. La diferencia esta vez radica en la transformación que hace posible dejar atrás una convivencia centrada en el odio para dar

paso a una convivencia centrada en la paz.

Puede decirse que el entorno propone aprendizajes en la medida misma de las situaciones que se viven a diario. Un niño que vive en una apartada región, donde la presencia del Estado es mínima, y en cambio todos los días ve pasar por su casa grupos armados ilegales, quienes con sus fusiles cumplen la función de autoridad, crece con la convicción que son "esas armas" las que les dan el poder. Un niño que crece en un hogar sin valores, ni representación de autoridad, es posible que crezca sin entender el respeto por lo ajeno, por las condiciones sociales, incluso sin respeto por la vida ajena. El entorno le ha mostrado que la delincuencia es un camino que le permite al más veloz, al más atrevido, o al más delincuente, quedarse con el dinero, las propiedades y obtener lo que quiere sin tener que trabajar. Es una ley de supervivencia de las pandillas que basan su jerarquía en el nivel de maldad de sus integrantes.

Estos sucesos de fuerte implicación son elementos de transformación, de los cuales se enseña y se aprende a partir de las experiencias de vida. Para [Assman \(2002\)](#) "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).

Discusiones y conclusiones

El texto asume en profundidad el develar procesos de aprendizaje a partir de la esencia o las propiedades existentes en la epistemología de la historia de vida, en este caso en su versión autobiográfica.

Al situar este documento en la «implicación» se pretende mostrar cómo la situación personal social puede marcar la orientación del proceso de asunción de valores para el desarrollo de su existir diario. Primero, tratando de validar experiencias personales. Segundo, por no creer que la incertidumbre del existir diario de la vida conlleve a un sinsentido, pues ello implica que las ideas aprendidas abren una posibilidad contraria al sentido de la supervivencia, en cambio, que la tensión de contrarios ([Useche, 2008; Arriaga, 2017](#)), planteada en esa supervivencia, ayuda a construir una identidad personal adscrita a una dimensión nacional.

Es desde la subjetividad que se develaron los aprendizajes a partir de la relación comprensiva e intersubjetiva de lo que aconteció en la cotidianidad de la mujer y su familia, cuando renacieron/narraron/recordaron/reencontraron/relataron su vida contando historias. Allí, como interlocutoras se reconoce que el accenso a la humanidad como construcción subjetiva ([Granados et. al, 2017](#)) pasa precisamente por la disposición y entereza de las personas cercanas y el sujeto implicado para relatar la vida misma, superada por situaciones

extremas en el Llano colombiano.

Así lo expresan [Valencia y Forero \(2019\)](#) al afirmar:

(...) la subjetividad es necesidad. La "necesidad de..." como manifestación de la subjetividad y generadora de necesidades. Necesidad que pone de manifiesto la finitud del sujeto y aquí se abre a múltiples perspectivas, de afecto, de conciencia, de reconocimiento, de relaciones, de conciencia de su historia, de transformación de los parámetros... Necesidad de... que en últimas permite elaboración de sentidos en tanto confrontaciones con experiencias y sistemas de creencias individuales y colectivas (p.48).

Subjetividad que permite dar a conocer a través de la observación práctica, la experiencia personal en un momento dado de la historia nacional. Sucesos donde lo personal, lo subjetivo y la experiencia adquieren fuerza común y aportes a procesos educativos, mediante los aprendizajes en la frontera.

La colonialidad y descolonización de la educación

Si bien la «implicación» adquiere una fuerza evidente en el hecho de vincularse con la propia historia, de la mano de su alcance hay otros componentes relevantes como son aquellas cuestiones políticas y sociales que requieren de una mirada más profunda ([Jurado Jiménez, 2013](#)).

Para enfrentarse a la descolonización se requiere de un adecuado diálogo crítico, solidario, entre los sujetos que fueron negados por la modernidad y la colonialidad, sin que ello, lleve a rechazar de tajo a la modernidad. Para [Quijano \(2014\)](#) "Con la colonialidad del poder, las relaciones de explotación, dominación y conflicto se "racializan", esto es, las relaciones de poder se naturalizan en la medida en que los dominantes se autodefinen como superiores y consideran inferiores a los dominados" (p. 215).

De esa colonialidad, [Quijano \(2014\)](#) expresa:

La descolonización de las estructuras del saber-conocer. La resistencia mundial ya comenzada implica, o puede implicar [señala Quijano] la reconstitución de un imaginario crítico, la reconstitución de otro horizonte de futuro, diferente del que se ha extinguido. Aún no está con nitidez a la vista ese probable horizonte nuevo. Pero si la resistencia no es aplastada pronto y del todo, esa será una indicación de que hay, de todos modos, un horizonte de futuro en plena constitución (p. 17).

En este punto viene a ser clara la necesidad de poder vernos desde afuera, convertirnos

en “otro” que se mira a sí mismo para conocerse en su identidad. Es, más que un desconectarse del eurocentrismo, un conectarnos con nosotros mismos, conociendo nuestra propia historia, la de la vida que hemos vivido, un devenir de nuestra perspectiva del mundo.

El significado

El profesor [Reichel-Dolmatoff \(1968\)](#), a partir de su investigación sobre el pueblo Desana en el Vaupés colombiano, en una conferencia compartió: “[...] registré un texto mitológico cuya primera frase dice así: “Una vez dos hombres se fueron a pescar en la Quebrada de la Luna”.

Por una parte, el profesor describe un documento sobre el pensamiento, costumbres y tradiciones de una población indígena basándose para ello en las conversaciones que sostuvo especialmente con su “informante”.

Aquí podemos ver a un profesor que escribe en los términos ([Goffman, 1995](#); [Fairclough 2003](#)) y siguiendo los preceptos para ser reconocido por la comunidad académica y científica. Sin embargo, sus fuentes de información parten de la versión que resulta de sus conversaciones con su “informante” sobre lo que para su comunidad indígena son el pensamiento, costumbres y tradiciones. Aquí, vendría a ser él la otra parte, la situación del “informante”, o lo que sería su versión de las cosas: la interpretación que él mismo tiene de su vida y de su comunidad.

Al final, la investigación se puede encontrar con una interpretación (la del profesor) de la versión personal (la del “informante”) sobre la comunidad indígena en el Vaupés colombiano. Dado que el profesor no realizó un trabajo de campo que le permitiera conocer por sí mismo a la comunidad, su labor como investigador requirió de un esfuerzo mayor para lograr un conjunto verosímil del que no solo fuese posible entrever a la comunidad para el lector académico, sino aproximarse al significado que tienen su pensamiento, sus costumbres y sus tradiciones para la misma comunidad Desana.

Para la investigación de las autoras, se requiere una aproximación al significado que ha adquirido la biografía en el sujeto y un reencuentro que le permita reconciliarse y armonizarse desde lo significativo, como lo expresa [Marina \(1992\)](#), que le permita reconocerse:

[...] sucede que precisamente el objetivo es lo que se intenta encontrar, lo que se desconoce, con lo cual la búsqueda resulta dirigida por lo buscado, que al mismo tiempo es lo desconocido. Esta situación tan paradójica se resuelve apelando a algún criterio que no sea el mismo objetivo buscado, pero que permita reconocerlo (p.164).

Es por eso que las autoras se reconocen como interlocutoras e investigadoras al lograr relativizar al significado en donde la voz de quien vivió las experiencias, como la voz

que las narra, confluyen en un escenario de sentido, el cual abre una valiosa oportunidad para que se exprese sobre lo vivido, lo cotidiano, pero con unos nuevos lentes, aquellos con los que sea posible trascender la incertidumbre, que pudiera representar, romper con la comodidad de la ignorancia de ni siquiera cuestionar, cuestionarnos o asumir una postura crítica sobre nuestro pensamiento, costumbres y tradiciones.

Al estudiar el contexto, en la historia nacional, la tragedia conlleva a la reflexión de cómo la violencia nos ha llegado a definir como nación que anhela una paz que parece inalcanzable o que lo es, tal vez, la de los sepulcros y que no se limita al fin de la guerra. Situación que nos permite coincidir con los interrogantes que [Arfuch \(2016\)](#) plantea:

¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en un mundo asolado por la violencia? ¿Cómo pensar, más allá de los parámetros instituidos, una "educación para la paz" que sea capaz de revertir ese signo? Tarea nada fácil, que no se contenta con una serie de "instrucciones de uso" y que requiere por cierto la estrecha articulación entre escuela y sociedad, y entre políticas de Estado, formación docente y reflexión, con la necesaria participación de las familias (p.231).

En Colombia, todos los días en determinado horario las frecuencias de radio reproducen el Himno Nacional de la República de Colombia, aunque tristemente pareciera sonar una y otra vez sin quien le escuche. Pensamos entonces en sus alabanzas a la gloria inmarcesible y al júbilo inmortal, esa forma de ser tan colombiana y que a la vez describe nuestra resiliencia frente a tantos surcos de dolores, por guardar la esperanza, o la fe, que el bien germina ya, o que por lo menos un día germinará. Tal vez y por esto bien escribió Jorge Luis [Borges \(1975\)](#), lo que ya es un saber popular, que ser colombiano es un acto de fe.

Ya se citaba al inicio de este trabajo que la «implicación» traía consigo cuestiones políticas y sociales, pero ¿cómo no? Si directa o indirectamente la población se ha visto afectada en mayor o menor grado por la violencia en la historia nacional, al igual que en las historias familiares y en las historias personales. Ya vale decir que en Colombia la 'violentología' corresponde a un campo de conocimiento ([Cartagena Núñez, 2013](#)).

Cada uno de nosotros [...] hemos aprendido a ver el mundo de una manera determinada. Tenemos cada uno una visión del mundo, una cosmovisión. ¿De dónde procede esta visión? ¿Cuáles son las creencias básicas que subyacen en ella? ¿Cómo se relaciona esta visión con nuestra actual comprensión científica del universo, así como con el pensamiento filosófico y religioso? ([Hathaway y Boff, 2009](#), p. 175-176).

Se inicia entonces a valorar el papel de los lentes a la hora de crear perspectivas. Porque no son los ojos tanto como las lentes los que permiten enfocar, desenfocar o filtrar y construir entonces a una perspectiva, o una mirada de las realidades. Las realidades que aparecen en singular a la vista, pero ¿Cómo entender entonces lo que ha sido de la vida del

sujeto como la de millones de sus compatriotas? No ha sido el primero ni el único que ha considerado que en la fuerza pública está el servicio al país.

La reflexión del sujeto en estudio sobre sus creencias básicas, en su sentido práctico, no se limita a las aspiraciones sociales en la base de una motivación meramente subjetiva. Consideramos que hay una fuerza mayor que de manera muy efectiva logra hacer de las personas eso que la sociedad espera. Incluso mucho más poderosa que las condiciones difíciles que llevan a cursar la Universidad de la vida "la Educación". Una educación fuera de la escuela con la intención dinamizadora como lo plantean [Ortiz y Cardona \(2020\)](#) "dinamizando relaciones y correlaciones que sensibilicen, aprecien, reivindiquen la sociedad como comunidad, como familia, como especie" (p.14).

De ahí que [Assman \(2002\)](#) plantee:

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 (p. 88).

Por lo tanto, esa significancia, reflexión de unos, algunos, debe pensarse en un colectivo. De ahí que entrar a simplemente desvirtuar no constituyó una opción en este trabajo, como quiera que el contexto nos permite una mirada con mayor alcance y que la implicación también trasciende a la emoción personal. Es desde ahí como nos proponemos la aproximación a la reflexión sobre la Educación y su impacto sobre las generaciones, en temas de oportunidades, de reflexiones, de espacios de aprendizajes sobre los sucesos que acontecieron, de sensibilización, de construir escenarios de conocimiento a partir de esos saberes logrados y momentos/ situaciones que envolvieron esos saberes.

Permitir que la educación abra su escenario a distintos actores y procesos de la historia de Colombia, puede darle a la nación la oportunidad de aprender sobre lo acontecido, y reflexionar como grupo, de lo particular a lo general.

A modo de conclusiones inconclusas

Indagar por la historia de vida permite trascender/construir/reconstruir/ poner otro punto de vista, hilar más fino. En el recorrido histórico vital, la experiencia permite y facilita las condiciones para evidenciar los aprendizajes que emergieron y cómo nuestra historia de vida es producida y productora, deviene resultado heredado, condicionado y conducido por los rasgos familiares/culturales/socio/económico/políticos, al tiempo que produce resultados en esos mismos órdenes que transforman y mantienen lo obtenido en la tensión propia de la vida misma.

Dar pequeños pasos, saltos al vacío, es calificado como aprender en lo cotidiano, particularmente cuando está en juego la vida. Estos sucesos acontecidos en el Llano colombiano, llevaron al sujeto implicado (una de las autoras de esta investigación) a intentar un estado mejor de vida al superar las situaciones extremas y externas, las cuales le permitieron identificar sus aprendizajes fuera de la escuela y a manifestar que todo es un riesgo cuando se salta al vacío.

La historia de vida en su versión de auto-biografía logró mostrar que a través de los procesos de transformación existencial emerge la experiencia de existir en lo cotidiano, teniendo en cuenta que no se trata de un mero ejercicio de respirar, sino reconociendo el sentido que implica habitar un determinado territorio social/económico/político/cultural, relacionado directamente con posibilidades de educarse fuera de la escuela.

A partir del análisis de la realidad discursiva como investigadoras, se realizó un ejercicio hermenéutico de la naturaleza del fenómeno social para resignificar los escenarios naturales, en un esfuerzo por vislumbrar los escenarios de análisis en términos de lo que los significados tienen para las personas involucradas. Se trató entonces de observar cómo las identidades del investigador/observador se procesaron dinámicamente, desde una interacción comunicativa que giró en torno al lenguaje.

El camino, el trasegar, el tejido, el recorrido permitieron considerar una metodología diversa, sistemática de conversatorios de las experiencias vivenciales que los sujetos en cuestión de la investigación proyectaron. Las tensiones, las angustias, las violencias han producido en su sicología personal social y la dilución de los sentimientos producidos negativos, en elementos personalizadores positivos que los han llevado al perdón produciendo un reencuentro sentimental emocional y ético para el desarrollo de nuevo de un contexto social personalizador positivo.

Independiente del *entorno que moldea* y de las *circunstancias que forman aptitudes*, es cada persona la que decide qué hacer con esas situaciones tan propias e independientes, nos definimos por nuestras actuaciones. Podrá ser posible que no haya otros caminos, o que las oportunidades sean muy pocas, pero cada ser tiene consigo mismo una conciencia que le valora o le critica su accionar, sus decisiones, su manera de enfrentar la vida. Esa conciencia es la que le permitirá, en últimas, entender si su camino es el indicado o si por el contrario equivocó su andar, podemos cambiar nuestra propia historia.

Es necesaria la subjetividad de la experiencia personal, porque ella también es expresión de una situación general que reúne aspectos constituyentes de la historia colombiana, donde la violencia, la política, la religión, y otros asuntos propios de la vida cotidiana, han permitido comprender desde la intersubjetividad la educación.

Ha sido posible encontrar desde la complejidad una colisión fuerte entre las ideas preconcebidas sobre la vida personal y lo que ha sido después de observarla en la distancia. En cierta forma, tenía lugar un encontrarse limitado del sujeto implicado en las certezas del

sentido común con el que ha existido, eso que es propio de su nacionalidad, de la región donde creció.

La herramienta de la historia de vida no es otra que la oportunidad para usar nuevos lentes para ver lo mismo que ha estado ahí, eso que proviene desde la más temprana infancia, aquella que es posible recordar sobre lo conocido y percibido del mundo. Esta investigación abre la puerta para continuar trabajando en la propuesta de una educación fuera de la escuela, una educación en y desde el territorio. Sabemos que una cultura no puede cambiar con una sola historia de vida, se requiere de un cambio completo y sistémico; es esencial darle voz a quienes fueron silenciados, escuchar y aprender de la historia de cada sujeto, reembolsar, reeducar y re-vincular el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, tal como lo plantea [Cardona \(2019\)](#)

Se requiere de la educación hoy, enseñar la condición humana, dado que, si el ser humano no se toma a sí mismo como lo mejor y más válido y más digno de todas las cosas, difícilmente asistiremos a la construcción de sociedad de destino humano para la humanidad (p.173).

El sujeto implicado se descubre abierto hacia el aprendizaje, camino que ha emprendido a partir de su propia historia, y es también su responsabilidad servir a las personas desde cualquier ámbito y así descubrimos nosotros la biografía como una herramienta para el aprendizaje, una forma de reencontrarse.

Referencias

- Arriaga, J. (2017). Sistema, autopoiesis y entropía en los desafíos educativos contemporáneos. *Educación y Humanismo*, 19(33), 271-288. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2644>
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Ediciones Narcea.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-224. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9.18.smnr>
- Arntz, W., Chasse, B. & Vicente, M. (2006). *Y tú qué sabes*. Palmyra.
- Baronnet, B. (2015). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 47-73. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162015000200003&lng=en&tlng=es

- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en Educación. *Asociación interuniversitaria de investigación pedagógica experimental*.
- Blanco, M. (2018). La evaluación bajo el enfoque del pensamiento complejo, visión transformadora de la educación. En M. Blanco Salas, G. Miranda Herrera, F. Vallejo García, J. Leyva Sánchez, D. Gallego Quiceno, C. Correa de Molina, D. Rodríguez Correa, & M. Camacho Celis (Comps.). *La evaluación y el aprendizaje: Una mirada holística* (pp.11-28). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Borges, J. (1975/1998). "*Ulrica*" en *El libro de arena*. Alianza editorial.
- Bonilla, Hurtado & Jaramillo (2009). *La Metodología de la Investigación: practica social y científica. La Investigación*. Editorial Alfa omega.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Grijalbo S.A ediciones.
- Calvo Muñoz, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Cardona, S. (2019). Humanismos emergentes tejiendo gestión educativa territorial en perspectiva compleja y transdisciplinar [Tesis Posdoctoral, Universidad Simón Bolívar].
- Cartagena Núñez, L. (2013). Intelectuales y expertos: "violentólogos" y economistas en la producción de políticas sociales y económicas en Colombia. *Revista Reflexiones*, 92(2), 123-130.
- Daza, S. (2012). *El papel de la mujer en la familia un desafío constitucional*. Universidad la Gran Colombia.
- Daza, S. (2016). *Mujer, familia y sociedad: hacia un nuevo derecho en Colombia*. Universidad Católica de Colombia.
- Denzin, N., Lincoln, I. (2006). "A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa" en Denzin, N., Lincoln, I. O. *Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. Artmed.
- Duby, G. (1993). Entrevista a Georges Duby. La Historia Hoy. *Revista Zona Erógena*, (15). <http://www.unsa.edu.ar/histocat/entrevista%20a%20duby.pdf>
- Eisler, R. (1991). *El Cáliz y la Espada*. Cuatro Vientos.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Routledge.

- Fals-Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa*. Universidad Nacional de Colombia.
- 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.
- Foucault, M. (2001). El ojo del poder. En: Dreyfus y Rabinow. Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y de la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, G & Jabbaz, J. (2016). *Técnicas cualitativas de investigación social*. http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_7_observacion.pdf
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-76
- Goodson, I. y R. Walker. (1991). *Biography, Identity and schooling. Episodes in Educational Research*. Falmer Press.
- Granados, L. F., Alvarado, S. V., y Carmona, J. (2017). Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *CES Psicología*, 10(1), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423550874001.pdf>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política. *Tabula Rasa*, (2), 17- 48.
- Grosfoguel, R. (2007). Hacia un diálogo crítico-solidario con la izquierda europea. *Revista Nómadas*, (26), 1-15. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/292-hacia-un-dialogo-critico-solidario-con-la-izquierda-europea>
- Grosfoguel, R. (2012). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De souza Santos. *Formas otras, saber nombrar, Narrar, Hacer*, 97-108. http://www.elcorreo.eu.org/IMG/article_PDF/La-descolonizaci-n-del-conocimiento-Di-logo-cr-tico-entre-Frantz-Fanon-y-Boa-ventura-de--Sousa-Santos_a22213.pdf
- Granados-Ospina, S.J., Alvarado-Salgado, S. V. & Carmona-Parra, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.crsi>
- Goffman, E. (1995). "Footing" en Goffman, E. *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hathaway, M. y Boff, L. (2009). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Editorial Trotta S.A.

- Herrera, O., Álvarez, M., Coronado, A. y Guzmán, N. (2020). Acompañamiento en educación inicial: voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-31. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado Bolívar, L. (1984). *Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia*. Instituto de la Unesco para la Educación.
- Jaramillo-Valencia, B., Largo-Tapasco, S., Gómez-Monsalve, L. (2020). Sobre el vínculo afectivo y los procesos de aprendizaje en niños de 7 a 9 años de edad. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-19. <http://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3552>
- Jurado Jiménez, M. (2013). Investigación autobiográfica en la formación universitaria, una metodología que facilita procesos transformadores de educación existencia y social [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Laszlo, E. (2004). *La ciencia y el campo akásico*. Nowtilus S.L.
- López Michelsen, A. (1953). *Los elegidos*. Canal Ramírez-Antares.
- López Michelsen, A. (2001). *Palabras pendientes. Conversaciones con Enrique Santos Calderón*. El Áncora.
- McLaren, P. 2005. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Malagón, L. y Rivera, S. (2014). La acreditación en el contexto de las universidades en Colombia, bajo el enfoque de la responsabilidad social. II Congreso internacional "Globalización y responsabilidad social", Uniagraria-Uniecci, Colombia.
- Malagón, L. (2019). El reencuentro: la historia de vida como una herramienta de meta observación. [Tesis de doctorado, Universidad de La Salla].
- Malagón, L. (2020). 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 de doctorado, Universidad Católica de Manizales].
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. Estrategias de investigación cualitativa, (1), 23-60. http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/6_Historia_de_vida.pdf
- Márquez, D. A. E., & Sanmiguel, L. D. D. P. N. (2017). Conflicto y memoria: trayectorias de vida como metodología para comprender el conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 65-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846118>

- Marina, J. A. (1992). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Martínez-Suárez, A. & Rivera-Franco, J. (2020). Sistemas fractales como posibilidad para refundar/resignificar sistemas etnoeducativos en Colombia. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-19. <http://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3679>
- Maturana, H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Medina Bejarano, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47-54. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Place de Fontenoy Unesco.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfica/narrativa*. Narcea. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136235/MORINA,_A_\(2017\)_Investigar_con_historia.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136235/MORINA,_A_(2017)_Investigar_con_historia.pdf?sequence=1)
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). (2018). Capítulo Meta en contexto. <https://movimientodevictimas.org/meta/>
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente: Los caminos de la visibilidad*. Catarata.
- Orlando, V. (2010) Márgenes discursivos y centralidades conflictivas: una meta-observación sobre el accionar discursivo del investigador/observador durante el trabajo de campo. <https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Orlando-Virginia1.pdf>
- Olsen, B. (2008). *How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development*. https://www.researchgate.net/publication/273774374_Olsen_B_2008_How_reasons_for_entry_into_the_profession_illuminate_teacher_identity_development_Teacher_Education_Quarterly_353
- Ortiz-Chalarca, D., & Cardona-González, S. (2020). Tejidos que transitan en la escuela hoy: pedagogía/cuerpo/aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3717>
- Parella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Pedraza Gómez, Z. (1996). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad educación, cuerpo y orden social en Colombia (1833-1987)*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Punset, C. (2013). *No importa de dónde vienes sino adónde vas*. Espasa.

- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Reichel-Dolmatoff, G. (1968). *Desana. Simbolismo de los indios tukano del Vaupés. Procedencia del original*. Universidad de Michigan.
- Sánchez, D. (2009). *Método Etnográfico*. <http://www.slideshare.net/danita02/mtodo-etnografico>
- Sarabia, B. (1985). *Histórias de vida. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 165-186
- Segarra, T., Traver, J.A., y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: Las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado*, 19(2): 165-183. <http://hdl.handle.net/10481/37370>
- Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Siglo XXI.
- Useche, O. (2008) *Los nuevos sentidos del desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común*. Uniminuto.
- Valencia, G y Forero, J. (2019). Subjetividad en gesta. En M. Carreño, G. Valencia, J. Forero y González, M. *Tres temas fundamentales de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo*. (pp. 40-90). Centro Editorial UCM.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Vivero, L. (2013). La educación como campo de lucha contra hegemónica. Desafíos para el Trabajo Social Crítico. *Margen* (68), 1-9. <https://www.margen.org/suscri/margen68/vivero.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Abya Yala*. Paidós
- Wacquant, L. (2006). *Contra las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI Editores.
- Zabalza, M., (1991). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea, S.A.