Los estudiantes del umbral. Ensayo sobre la liminalidad del sujeto político-pedagógico en tránsito a la vida civil

Elaborado por:

Johanna Moyano Cruz

Artículo de reflexión presentado como requisito parcial para optar al título de:

Especialista en Pedagogía

Asesora:

Carolina María Ojeda Rincón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación – Especialización en Pedagogía

Bogotá, Colombia

Junio de 2026

Dedicatoria

A Karen, mi primavera, la mejor maestra, la que me enseña a serlo.

Con la primavera
Yataro renació
convertido en Issa
Kobayashi Issa

A Katy y a Zoe, mis gatas, mis fieles compañeras de escritura y pensamiento.

Mira, el gatito
tan tranquilo
jugando en la balanza
Kobayashi Issa

Agradecimientos

A mi asesora **Carolina Ojeda**, por investigar los márgenes y por invitarme a escribir desde ellos. Por enseñarme a explorar no solo a otros intelectuales, sino a mí misma, a mirar hacia adentro con honestidad, a asombrarme de lo que encuentro y de lo que soy capaz de hacer. Gracias por ser una maestra que abre caminos insospechados y que invita a pensar con libertad, a escribir con la propia voz y a asumir los riesgos que eso exige.

A **Alex** y a **Ana**, por abrirme sus corazones y sus memorias. Por dejarme entrar en sus vidas y ser compañera de sus travesías, los recovecos de sus recuerdos, de su cruce por el umbral de las selvas y bosques, de su navegación por el río, de sus temores y sus anhelos. Ingresaron temprano a la guerrilla, y hoy su existencia nos enseña que la paz son cuerpos, multitudes, caminando, recordando, resistiendo, dudando, soñando, amando, habitando, sobreviviendo. En tiempos de incertidumbre, sigo creyendo en la paz de Colombia.

Este ensayo tiene banda sonora.
Cada apartado lleva consigo una canción, porque las palabras también necesitan compañía.

Resumen

Este escrito se inscribe en la forma del artículo de reflexión y la desborda. Navega entre la indagación académica y la experiencia sensible sin separar una de la otra, porque en él el rigor no excluye la emoción ni la intuición renuncia al argumento. Su intención es contribuir a los campos de la pedagogía y los estudios políticos desde una mirada crítica que se cuestiona a sí misma mientras avanza. Se pregunta por el sujeto político-pedagógico que está siendo formado en la educación básica y media de un Modelo Educativo Flexible (MEF) en el proceso de reincorporación para firmantes del Acuerdo de Paz de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y exintegrantes de los grupos armados surgidos tras el Acuerdo de 2016. A partir de un enfoque crítico-hermenéutico, se combina la revisión documental de la normativa sobre reincorporación y educación para adultos con dos entrevistas semiestructuradas a estudiantes excombatientes. El análisis se organiza en cuatro categorías: sabidurías guerrilleras, memoria, acto político-pedagógico y subjetividad política como eje transversal. De ese análisis emerge una categoría no anticipada: el sujeto liminal. Retomando a Turner (1988), se argumenta que los estudiantes del MEF habitan un umbral prolongado e incierto, en el que ya no son quienes fueron en la vida guerrillera pero tampoco son todavía el ciudadano que el dispositivo educativo busca producir. Se concluye que el sujeto político-pedagógico que el MEF está formando es un sujeto liminal, estigmatizado, cuyas sabidurías y memoria no caben en el curriculum prescrito, y cuya subjetividad está en permanente disputa entre lo que fue y lo que se espera que sea.

Palabras clave: reincorporación, Modelo Educativo Flexible, subjetividad política, sabidurías guerrilleras, memoria, acto político-pedagógico, sujeto liminal.

Abstract

This piece of writing is inscribed in the form of the reflective article and exceeds it. It navigates between academic inquiry and lived experience without separating one from the other, because in it rigor does not exclude emotion, nor does intuition renounce argument. Its intention is to contribute to the fields of pedagogy and political studies from a critical perspective that questions itself as it moves forward. It asks about the political-pedagogical subject being formed in basic and secondary education within a Flexible Educational Model (FEM) in the reincorporation process for signatories of the Peace Agreement of the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) and former members of the armed groups that emerged after the 2016 Agreement. Drawing on a critical-hermeneutic approach, documentary review of regulations on reincorporation and adult education is combined with two semi-structured interviews with excombatant students. The analysis is organized around four categories: guerrilla wisdoms, memory, political-pedagogical act, and political subjectivity as a transversal axis. From that analysis, an unanticipated category emerges: the liminal subject. Drawing on Turner (1988), it is argued that MEF students inhabit a prolonged and uncertain threshold, in which they are no longer who they were in guerrilla life but are not yet the citizen-subject that the educational device seeks to produce. It is concluded that the political-pedagogical subject being formed in the MEF is a liminal, stigmatized subject, whose wisdoms and memory do not fit within the prescribed curriculum, and whose subjectivity is in permanent dispute between what it was and what it is expected to be.

Keywords: reincorporation, Flexible Educational Model, political subjectivity, guerrilla wisdoms, memory, political-pedagogical act, liminal subject.

Tabla de contenido

Introducción: un enigma 7

Decisiones metodológicas y forma escritural: la centáuride 8

Antecedentes: la pregunta por el sujeto político-pedagógico 10

Modelo Educativo Flexible (MEF): el dispositivo pedagógico 13

Marco conceptual y análisis: entretejido de teoría a dos voces 16

- Subjetividad política 16
- Sabidurías guerrilleras 18
- Memoria 21
- Acto político-pedagógico 27

El sujeto político-pedagógico: no es agua ni arena, la orilla del mar 33

- El estigma 36
- Un lugar para el futuro 38

Conclusiones: rema, rema, rema 40

Referencias 42

Introducción: un enigma

No es agua ni arena
la orilla del mar
José Gorostiza (1925), *Canciones para cantar en las barcas*

¿Quién es la persona que está frente a mí? Alguien que hizo parte de un grupo armado y que hoy está en tránsito a la vida civil. Alguien que para llegar hasta aquí viajó varios días, navegó la ciénaga, pagó moto, llegó a caballo o en burro. Alguien que se sienta en una silla de plástico alrededor de un comedor de madera, en la casa de un vecino, en un patio debajo de un árbol, en un salón comunal o en una escuela. El piso es tierra, pasto, barro. El calor es tan intenso que el aire parece detenerse. Alrededor hay un verde infinito en todas sus tonalidades, robles morados, y un cielo azul grisáceo que lo cubre todo. A lo lejos, ni una casa más, solo la exuberancia de la naturaleza y el silencio. A veces, puedo ver el mar cerrando el horizonte. Algunas veces hay tablero, otras solo la voz. El encuentro puede ser con pocos o muchos, cada uno en un ciclo distinto, con distintas edades, cuerpos, historias y expectativas. Algunos no confían en ese primer encuentro, otros sí, y me cuentan que les gusta, preguntan por quién soy y si volveré. Conozco una parte de esa persona; el resto me resulta enigmático.

Mi interés por el sujeto nace en mi Maestría en Estudios Políticos, en la que indagué por la negación de las agresiones contra líderes y firmantes del Acuerdo de Paz, lo que me acercó por primera vez desde una perspectiva de investigación. Esa pregunta fue tomando forma a lo largo de varios años de trabajo en un Modelo Educativo Flexible (MEF), principalmente en un rol de coordinación y, de manera esporádica, como maestra. La literatura académica ha abordado a este sujeto desde la comunidad, la política y el género. Pocas veces se ha detenido en el dispositivo MEF, en el aula o en el encuentro concreto entre ese sujeto y un maestro. Este ensayo se propone explorar ese lugar.

Para hacerlo, me sitúo en un enfoque crítico-hermenéutico que busca comprender los sentidos que los sujetos construyen sobre su experiencia educativa en el tránsito a la vida civil, dejándome remover por lo que hay más allá de sus palabras, por su subjetividad (Ricœur, 2010). El lector

encontrará distintas escenas y voces que fui recogiendo en esa travesía. Todo ello converge en una sola pregunta: ¿qué sujeto político-pedagógico está siendo formado en la educación básica y media de un MEF en el proceso de reincorporación para firmantes del Acuerdo de Paz de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y exintegrantes de los grupos armados surgidos de las FARC-EP tras el Acuerdo de 2016?

Decisiones metodológicas y forma escritural: la centáuride

En la mitología griega, el centauro es una criatura híbrida, mitad humano, mitad caballo, que habita las entrañas del bosque y que no pertenece del todo a ninguno de los dos mundos. La centáuride, la figura femenina de esa mitología es igualmente ambigua y difícil de clasificar, pero con una diferencia notable. Aparece apenas en los bordes del relato antiguo, casi invisible, sin guerras ni hazañas que la nombren, más equilibrada que su contraparte masculina y por eso mismo más difícil de ver. Este escrito es una centáuride. Su ciencia no está en el contenido sino en lo que se descubre al escribir, no en lo que sabe sino en lo que emerge. Es la ciencia del artista que experimenta, imagina y critica antes de saber lo que quiere decir. Lo que importa no es lo que existía antes de empezar sino lo que se descubre en el viaje (Vásquez, 2004). Como la centáuride en la penumbra del bosque, este ensayo habita dos mundos simultáneamente: el de la indagación académica y el de la experiencia sensible, donde el rigor coexiste con la intimidad, sin renunciar a ninguno. Se mueve entre la argumentación y la intuición, entre la precisión y la emoción. Su intención es contribuir a los campos de la pedagogía y los estudios políticos con una sensibilidad y reflexión crítica que dialoga y cuestiona sus propios modos de ver.

Al iniciar la escritura se presentó una dificultad que no anticipaba. La revisión documental de fuentes primarias, una de las técnicas escogidas, resultó insuficiente para acercarme a lo que buscaba. Después de una revisión exhaustiva del marco normativo comprendí que, aunque me proporcionaba una base sólida para el análisis, no lograba responder la pregunta por el sujeto político-pedagógico en formación. La pregunta se impuso sola: ¿cómo podría hablar del sujeto sin preguntarle lo que piensa, sin escuchar su voz, sin sostener un diálogo, sin conocer la experiencia que ha vivido?

Esa pregunta me llevó a complementar la revisión documental con entrevistas semiestructuradas[1]. Con apoyo de un maestro que trabaja en el MEF, logré entrevistar a dos estudiantes activos: Alex, un hombre en sus veinte años en Proceso de Atención Diferencial, reclutado forzosamente, y Ana, una mujer en sus treinta años firmante del Acuerdo de Paz que no dio detalles de su ingreso a la guerrilla[2]. Las entrevistas me removieron profundamente. Tuve que detenerme algunos días por la dureza de sus narraciones, por la complejidad de sus historias de vida, por lo que hay más allá de sus palabras. Lo que encontré en ellas desplazó mi pensamiento hacia un lugar que no anticipaba y que constituye el centro del análisis de este ensayo.

Con todo, los testimonios de Alex y Ana no pretenden representar la totalidad de las experiencias de los estudiantes del MEF. Son dos voces situadas en un contexto específico, mediadas por un maestro particular y por condiciones territoriales que no son directamente transferibles a otras experiencias educativas con firmantes del Acuerdo de Paz o exintegrantes de los grupos surgidos de las FARC-EP tras el Acuerdo de 2016. El análisis que sigue no se sostiene únicamente en lo que estos estudiantes narran, sino también en la estructura normativa y curricular que organiza su experiencia educativa; la pregunta por el sujeto político-pedagógico en formación exige mirar tanto lo que ocurre en el aula como lo que el dispositivo educativo prescribe, permite y excluye.

En cuanto a las consideraciones éticas y políticas, me posiciono como una mujer investigadora subalterna que con su trabajo ha buscado visibilizar las temáticas relativas a los líderes políticos y firmantes del Acuerdo de Paz en los campos de estudio y en la corriente dominante del ámbito universitario. Esta indagación forma parte de esa convicción. Para las entrevistas utilicé un formato de consentimiento informado en el que expliqué detalladamente el propósito del ejercicio, que es la redacción de este ensayo, e informé a Alex y a Ana que compartiría el escrito una vez publicado. Este escrito también les pertenece.

[1] Se utilizaron aplicaciones de inteligencia artificial para las transcripciones.

[2] Alex y Ana son nombres ficticios adoptados para proteger la identidad de los participantes, en cumplimiento con lo que ellos mismos solicitaron. Se estableció un riguroso procedimiento de anonimización de los datos y de cualquier fragmento de la narración que pudiera dar lugar a su identificación.

Antecedentes[3]: la pregunta por el sujeto político-pedagógico

La pregunta por el sujeto político-pedagógico que está siendo formado en el componente educativo del proceso de tránsito a la vida civil se inscribe en un campo de investigación que, aunque creciente, permanece fragmentado. La revisión de la literatura permite identificar tres líneas de trabajo que comparten un horizonte común, la relación entre conflicto armado, subjetividad y educación en Colombia, pero que rara vez se cruzan entre sí. La primera indaga por la educación que las FARC-EP construyeron durante la guerra; la segunda, por la subjetividad política en el tránsito a la vida civil; la tercera, por la relación entre escuela y reincorporación. Cada línea aborda una dimensión del problema desde un ángulo distinto, y su articulación es lo que esta indagación propone como contribución al campo de estudio.

La primera línea agrupa los estudios dedicados al sistema educativo que las FARC-EP construyeron durante más de cinco décadas de vida guerrillera. Lizarazo (2021) analiza las características de ese sistema y las experiencias de socialización de los combatientes, mostrando que la educación fue un eje vertebral de la organización que operaba a través de escuelas móviles, cursos de formación de cuadros, jornadas de alfabetización y cátedras ideológicas articuladas a un plan estratégico definido desde la Séptima Conferencia de 1982. En un segundo texto, Bolívar y Lizarazo (2021) examinan la relación entre el sistema educativo y la cohesión ideológica de la organización, analizando cómo se construyó un 'nosotros' fariano frente a la figura de un 'Estado agresor', lo que muestra que la educación operaba también como dispositivo de producción de identidad colectiva.

Cárdenas (2019), desde una perspectiva generacional, reconstruye lo que denomina la 'vida-escuela' de las FARC-EP a lo largo de cuatro generaciones (1950-2018), documentando cómo

[3] Se realizó una revisión de literatura en bases de datos y repositorios internacionales (Google Scholar, Scielo, ProQuest, Scopus, JSTOR, Redalyc, Latindex, FLACSO, CEPAL, Scimago, Cambridge, Oxford, Emerald, Dialnet y la Biblioteca Abierta del Proceso de Paz Colombiano), así como en repositorios institucionales colombianos y latinoamericanos (Universidad de Manizales, Antioquia, Distrital, Nacional, Externado, UNAD, Universidad Nacional de La Plata y UNAM). Se aplicaron combinaciones de operadores booleanos que cruzaron términos como "educación", "subjetividad política", "FARC", o "reincorporación". Se seleccionaron los documentos más pertinentes de las tres primeras páginas de resultados.

las prácticas formativas se transformaron en función de las condiciones de la guerra y del territorio. Goyeneche y Ramírez (2019), mediante una etnografía con integrantes del Bloque Comandante Jorge Briceño, recogen los saberes y las prácticas pedagógicas de quienes asumieron la responsabilidad educativa dentro de la organización. La tesis *Sabidurías guerrilleras. Acerca del proceso de formación en las FARC-EP (1982-2016)* (Rubio, 2024) complementa este panorama desde los estudios culturales. Leídos en conjunto, estos trabajos permiten afirmar que los firmantes no llegan a los MEF como sujetos sin historia educativa: traen una trayectoria formativa con intencionalidad política y con prácticas pedagógicas propias, aunque radicalmente distinta de la educación formal. Esta noción de sabidurías guerrilleras, que retomo de Rubio (2024), hace parte de mi análisis, como lo desarrollo más adelante.

La segunda línea, la más prolífica, se concentra en la subjetividad política y la experiencia del tránsito a la vida civil. Niño (2014) estudia las subjetividades en tránsito de jóvenes excombatientes desde una perspectiva de infancia, juventud y género, mostrando cómo la experiencia de la militancia transforma la construcción de subjetividad. Jiménez y Ramírez (2016) exploran la socialización política de jóvenes excombatientes egresados de programas de protección del ICBF, documentando cómo reconstruyen su ciudadanía en la vida civil. Por su parte, Cañaveral, Hernández y Vivares (2023) analizan los imaginarios de veinte excombatientes sobre el posacuerdo a través de la metáfora de la carga: la guerra como pesadez, la reincorporación como ligereza, y el excombatiente atrapado en un "limbo identitario" entre lo que fue y lo que se espera que sea.

Beltrán (2019) reconstruye relatos de vida de excombatientes de las FARC-EP para rastrear los hitos que marcaron su subjetividad política, mientras Nieto (2022), en su tesis *Subjetividades entre filas y montañas: dieciocho voces de firmantes de las FARC-EP*, recoge dieciocho voces de firmantes para explorar las subjetividades construidas durante la vida guerrillera. Un conjunto significativo de trabajos introduce la perspectiva de género. Arango (2022) se aproxima a las subjetividades de mujeres excombatientes en contextos de posacuerdo; Ocampo (2023) explora los sentidos subjetivos de mujeres en proceso de reincorporación en clave de reconciliación; y Álvarez y Cataño (2023) analizan la participación sociopolítica de mujeres farianas en un Antiguo Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (AETCR) de Antioquia. Pulido Carvajal (2022) y

Peñaloza (2022) completan el panorama desde la subjetivación política en Bogotá y la transformación de la cultura política en la reincorporación, respectivamente. Sin embargo, en ninguno de estos trabajos la educación formal aparece como el escenario donde se analiza la construcción de esa subjetividad.

La tercera línea reúne los trabajos que abordan la relación entre escuela, educación y reincorporación, siendo Torres (2020) el aporte más cercano a esta indagación. A partir de narrativas de excombatientes que se vincularon a grupos armados siendo niños, analiza los juicios morales y políticos sobre la escuela antes, durante y después de la militancia, identificando temporalidades que dan forma a la experiencia educativa en la reincorporación. Su trabajo muestra que los excombatientes ven en la escuela una posibilidad de reconstrucción vital, pero también un espacio que los confronta con la precariedad, la estigmatización y la incomprensión de sus trayectorias. Hernández (2017) examina el alcance de la educación inclusiva en la formación de sujetos desmovilizados en la educación superior, señalando los retos que implica acoger esta población. El artículo de Mosquera y Rodríguez (2021) sobre subjetividad política para el posconflicto propone que el Proyecto Educativo Institucional debería orientarse a la formación de subjetividades capaces de habitar el posacuerdo.

Estos trabajos abren la pregunta por la educación en la reincorporación, pero lo hacen desde la educación superior, desde la escuela regular o desde el plano propositivo, sin abordar el MEF como el dispositivo a través del cual esta población accede a la educación básica y media. El panorama descrito permite identificar un vacío significativo. Ninguno de los estudios revisados articula simultáneamente la trayectoria educativa previa de los firmantes, la subjetividad en tránsito y la estructura curricular que organiza su experiencia en el aula. Es en esa triple ausencia donde este ensayo encuentra su lugar. Se sitúa en esa convergencia, en ese lugar híbrido donde la indagación académica y la experiencia sensible se tocan, y pregunta quién es el sujeto político-pedagógico que está siendo formado en ese encuentro.

Modelo Educativo Flexible (MEF): el dispositivo pedagógico[4]

Los estudiantes son personas adultas de distintas generaciones, acompañadas en algunos casos de sus hijos y parejas, que comparten una experiencia común, pues hicieron parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) o de los grupos surgidos de ella en el posacuerdo. La mayoría son firmantes del Acuerdo de Paz de 2016, vinculados al Programa de Reincorporación Integral (PRI); otros son exintegrantes de 'Grupos Armados Organizados (GAO)' que ingresaron por la ruta de sometimiento individual y participan del Proceso de Atención Diferencial[5]. Aunque sus trayectorias son distintas, sus historias están marcadas por el conflicto armado y por una relación con el Estado que el tránsito a la vida civil obliga a renegociar. Comparten el acceso al componente educativo gestionado por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), y es esa experiencia educativa común, observada en un MEF específico, la que este ensayo.

Para comprender qué sujeto está siendo formado en este proceso, es necesario detenerse en el dispositivo educativo al que ambas rutas convergen: el Modelo Educativo Flexible (MEF). El PRI, dirigido a firmantes del Acuerdo de Paz, se organiza en líneas estratégicas de reincorporación social, económica, comunitaria y política (Decreto 846, 2015). Desde su línea de reincorporación social, promueve la formación de ciudadanías activas, el ejercicio efectivo de los derechos y la garantía de la no repetición como base para la construcción de paz y el buen vivir; la educación se reconoce allí como un componente esencial. El Proceso de Atención Diferencial, por su parte, concibe la educación formal como un beneficio social orientado a fortalecer capacidades en el marco de la legalidad, contribuyendo a la convivencia pacífica y la apropiación de valores sociales y culturales (Resolución 0452, 2022). En ambos casos, el vehículo pedagógico es el Modelo Educativo Flexible.

[4] Se utiliza aquí el concepto 'dispositivo' en el sentido propuesto por Foucault (1984) entendido como una red de elementos heterogéneos (normas, prácticas, discursos, espacios) que produce efectos concretos sobre los sujetos.
[5] El Proceso de Atención Diferencial es el conjunto de acciones, beneficios y metodologías definido por la ARN para promover la adquisición de capacidades en el marco de la legalidad entre exintegrantes de GAO que se someten a la justicia (Decreto 965, 2020; Resolución 0452, 2022)

Los MEF, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018), son propuestas pedagógicas, metodológicas, logísticas y administrativas diseñadas para la atención educativa de la población joven y adulta. Buscan reconocer aprendizajes previos, promover el diálogo y la participación activa, fomentar el trabajo individual y grupal, integrar el currículo y propiciar el aprendizaje en contexto. Estos modelos cumplen con las competencias y los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, definidos en el Decreto 3011 de 1997, que regula la educación de adultos, compilado en el Decreto 1075 de 2015, único reglamentario del sector educación (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Lo anterior garantiza su equivalencia formal con la educación básica y media regular, lo que los convierte en el dispositivo idóneo para una población cuyas trayectorias educativas fueron interrumpidas o construidas por fuera del sistema oficial.

Su estructura se organiza en Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), que corresponden a los Ciclos Lectivos Regulares de la educación básica y media (Decreto 1075, 2015; Decreto 3011, 1997). Se articulan a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que explicitan los aprendizajes estructurantes para cada grado y área, entendidos como la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende, y que guardan coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) (Colombia Aprende, 2023). El diseño por ciclos responde a las particularidades de una población adulta cuya vinculación al conflicto armado interrumpió o transformó radicalmente su trayectoria escolar, permitiendo condensar en menos tiempo los contenidos de varios grados sin renunciar a los estándares del sistema educativo regular.

En cuanto a sus objetivos, áreas fundamentales y temas obligatorios, estos modelos operan bajo los mismos parámetros de la educación básica y media regular. Los procesos curriculares de los CLEI deben atender los objetivos generales definidos en el artículo 20 de la Ley 115, 1994, que incluyen la formación general mediante el acceso crítico y creativo al conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas, el razonamiento lógico y analítico, la comprensión de la realidad nacional y la formación social, ética y moral. Asimismo, el plan de estudios contempla los temas obligatorios del artículo 14 de la misma ley: instrucción cívica, aprovechamiento del tiempo libre, protección del ambiente, educación para la justicia, la paz, la democracia y la solidaridad, y

educación sexual. Varios de estos temas cobran particular relevancia cuando el sujeto que aprende lleva consigo la experiencia del conflicto.

Las áreas fundamentales y obligatorias se definen con base en el artículo 23 (ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación ética, educación física, educación religiosa, humanidades, matemáticas y tecnología e informática), a las que se suman, para la educación media, las ciencias económicas, políticas y la filosofía (artículo 31). Estas áreas y temas pueden organizarse de forma interdisciplinaria o integrada según las particularidades de la población adulta, e incluir procedimientos de evaluación y promoción por logros adoptados para cada CLEI (Ley 115, 1994). Esta posibilidad de reorganización abre un margen de autonomía al maestro para construir secuencias didácticas que dialoguen con los saberes, las trayectorias vitales y las expectativas de quienes se sientan en esa aula, haciendo del MEF un dispositivo que, al menos en su diseño, reconoce la singularidad del sujeto que educa.

Sin embargo, el curriculum no se agota en su dimensión normativa. Para Gimeno Sacristán (2007), no es un objeto estático ni un listado de contenidos predefinidos, sino una praxis que expresa las funciones socializadoras y culturales de la escuela en un momento histórico y social determinado. Definir el curriculum implica describir cómo la escuela concreta sus funciones para un nivel o modalidad educativa específica. Como práctica, el curriculum se realiza en el diálogo entre agentes sociales, docentes que lo modelan y estudiantes que reaccionan ante él. Su valor no está en el plan escrito sino en su realización, pues toma significado en el aula y es al mismo tiempo contexto de esa experiencia y resultado de ella. Esta perspectiva obliga a mirar más allá de los decretos y los planes de estudio para preguntarse qué ocurre en el encuentro pedagógico.

El curriculum tampoco se agota en su dimensión explícita; hay una parte implícita que también forma y que opera silenciosamente sobre quienes participan de él. Entenderlo como ámbito práctico permite estudiar procesualmente las funciones que cumple y el modo en que las realiza, incluyendo lo que prescribe, lo que permite y lo que excluye. De allí que Sacristán (2007) distinga entre el curriculum prescrito, aquel que aparece en las normas, los decretos y los planes de estudio, y el curriculum en la práctica, lo que el maestro hace con ese plan en el aula, cómo lo

interpreta, lo transforma y lo negocia con los estudiantes. Entre los dos existe una distancia en la que el maestro ejerce su autonomía.

Marco conceptual y análisis: entretejido de teoría a dos voces

Subjetividad política

Cuando el profesional de la ARN tomó la palabra para presentarme, los estudiantes se pusieron de pie. Antes de iniciar la clase, encomendó la jornada a Dios y los estudiantes siguieron la indicación. En esa escena cotidiana se instalaba una pregunta: ¿qué sujeto está siendo producido en esa aula, y desde dónde leer lo político de esa producción? Siguiendo a Foucault (1984), hay dos significados de la palabra sujeto: quien está sujeto a otro por control y dependencia, y el que está sujeto o constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. En la época moderna, estar sujeto a relaciones de poder y ser un sujeto que se conoce a sí mismo son dos aspectos del mismo proceso. El sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Si para Foucault son el 'loco y el cuerdo', 'el enfermo y el sano', 'los criminales y los buenos muchachos, para este ensayo la tensión se instala entre el estudiante que porta una trayectoria guerrillera y el estudiante-ciudadano que el dispositivo educativo espera producir, sin que ninguna de estas categorías agote quién es el sujeto o lo defina completamente, pues la identidad no es esencialista y la subjetividad está en disputa.

Una forma de poder que somete y constituye al sujeto recorre los dos significados que propone Foucault (1988). Los mecanismos de sujeción no pueden estudiarse por fuera de su relación con los mecanismos de dominación y explotación, porque son estos últimos los que determinan las formas que la subjetividad puede tomar. Esto es central para este ensayo porque los estudiantes del MEF han transitado por al menos dos formas de sujeción distintas. La primera operó en la vida guerrillera, donde la formación política, la disciplina militar y la organización colectiva produjeron un tipo de sujeto; pero donde también operaron formas de dominación y explotación que lo constituyeron de maneras diversas, expresadas para algunos como convicción y pertenencia, para otros como sometimiento o violencia que el propio sujeto no siempre puede

o quiere nombrar. La segunda opera ahora en el dispositivo educativo formal, donde el curriculum, las áreas de la Ley 115 de 1994 y la relación con el maestro buscan producir otro sujeto, igualmente atravesado por relaciones de poder que no se declaran como tales.

Para Mouffe (2009), las identidades políticas no son esencias preexistentes sino resultados de procesos de identificación que tampoco son completamente estables. Nunca nos enfrentamos a oposiciones nosotros/ellos que expresen identidades fijas. El 'ellos' no es el opuesto exterior de un 'nosotros' ya constituido, sino su exterioridad constitutiva, aquello sin lo cual el 'nosotros' no podría definirse. En el aula del MEF, esta inestabilidad opera en al menos tres tensiones simultáneas: entre los firmantes y el Estado o la sociedad que los recibe; entre el sujeto guerrillero que fueron y el ciudadano que el dispositivo educativo busca producir; y entre los estudiantes y un curriculum que no los reconoce, esto es, uno que, como señala Sacristán (2007), también forma a través de lo que excluye y de lo que silencia. Ninguna de estas tensiones es la misma, pero todas convergen en una sola pregunta: ¿desde qué lugar se constituye políticamente un sujeto al que el dispositivo educativo interpela como si fuera otro?

Lo que se dirime en el aula del MEF no es la formación neutra de un ciudadano, sino el encuentro entre dos regímenes de subjetivación: el que la vida guerrillera dejó inscrito en el cuerpo, en la memoria y en los modos de relacionarse, y el que el dispositivo educativo formal busca instalar. El problema es que ese dispositivo opera como si el primero no existiera, como si el sujeto llegara al aula sin historia o como si esa historia debiera quedar tras la puerta. Lo político, para Mouffe (2009), es la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas, irreductible porque no es un accidente del orden social sino su condición de posibilidad; todo orden se funda en la exclusión de otras posibilidades, y las prácticas que lo establecen son prácticas hegemónicas. El MEF, como dispositivo educativo, no escapa a esa condición. En el aula, ese antagonismo interpela lo que ocurre con las sabidurías que el estudiante trae consigo, con una memoria personal y colectiva en permanente reconstitución, y con la subjetividad de un sujeto que habita los bordes entre quien fue y quien podría llegar a ser. Son esas preguntas las que las categorías siguientes responderán.

Sabidurías guerrilleras

Quiero en vez de un fusil en mis manos llevar una flor, sé lo terrible que es la guerra para la humanidad.
Conrado (1988), *Mensaje Fariano*

Un hombre en sus cuarenta años estaba sentado con un rostro duro y una mirada que esquivaba la mía. Expliqué la actividad propuesta para los estudiantes de ese CLEI. Después de un rato, me dijo con pesadumbre que no sabía leer ni escribir, razón por la que no podría hacerla. En sus palabras había una confesión y una demanda. A su voz se unieron las de otros, unos dos o tres estudiantes más. El curriculum prescrito supone que quienes llegan a ese ciclo ya tienen unos conocimientos que los 'habilitan' para estar allí. Sin embargo, esa suposición no contempla lo impredecible: la repetición de esta escena entre distintos maestros, el momento en que una clase empieza y el estudiante se siente fuera y lo hacemos sentir fuera, las sabidurías y destrezas sedimentadas en la experiencia para las que ningún curriculum tiene lugar. ¿Qué hace la escuela con lo imprevisto, con lo que excede sus propias categorías?

Se puede decir que la experiencia es 'eso' que nos pasa, 'algo' que no soy yo, y ese 'algo' que no soy 'yo' es algo que no depende de mí, ni de mi poder, ni de mi voluntad (Larrosa, 2018). La experiencia es una travesía desde sí hasta otro lugar, como la de Ulises hacia Ítaca en el poema de Cavafis (1911). Un camino que transforma al viajero de tal manera que, cuando llega, ya no es el mismo que partió. Para los estudiantes del MEF, esa travesía tiene al menos tres momentos: la infancia o adolescencia antes de la guerrilla, la vida dentro de ella y el tránsito actual a la vida civil, una vida que no es ni será la que guardaban en la memoria de sus primeros años, porque lo vivido en el camino los ha atravesado de maneras que no se borran. La experiencia no es algo que se anticipe, que se quiera o que se elija.

El lugar en el que habita la experiencia es el sujeto, quien es capaz de dejarse atravesar por lo que le pasa, lo que lo hace un ser abierto, vulnerable y expuesto (Larrosa, 2018). El sujeto como territorio de la experiencia es una superficie en la que 'algo', 'otro', deja "una huella, un rastro, una herida" (Larrosa, 2018, p. 17). El sujeto que llega al aula llega con todo lo que la experiencia

dejó en él, visible o no, nombrable o no. La experiencia significa reivindicar un modo de estar y de habitar esos espacios y tiempos educativos, un aula en la que sucede lo imprevisto porque el encuentro es entre seres humanos de carne y hueso, y en la que la experiencia también tiene que ver con la impotencia y con los límites de lo que sabemos hacer con lo que el otro trae. Como señalan Yeats (como se citó en Biesta, 2013) y Biesta (2013), la educación no consiste en llenar una vasija sino en encender una llama; los alumnos no son objetos para ser moldeados, sino sujetos de acción y responsabilidad.

Si la experiencia es lo que nos pasa y nos forma, entonces la vida guerrillera fue una experiencia formativa que produjo sabidurías propias y legítimas, aunque ajenas a la educación formal. El concepto de sabidurías guerrilleras, que retomo de Rubio (2024), remite no a un conjunto de informaciones o habilidades técnicas, sino a un grado de conocimiento más profundo: sapiencia, erudición, pericia, esa inteligencia práctica que se aprende en el enfrentamiento sostenido con la vida. Nombrarlas sabidurías y no saberes implica reconocer un conocimiento diverso, múltiple y sedimentado en condiciones que el curriculum prescrito no contempla ni podría contemplar por sus propias limitaciones. Rubio (2024) sitúa la formación en las FARC-EP como un proceso mediante el cual los combatientes adquirían conocimientos, hábitos y habilidades en estrecha relación con la formación ideológica y militar, con la transmisión de valores compartidos y con instituciones propias. Al incorporarse a la insurgencia comenzaba una metamorfosis no solo táctica sino subjetiva, una transformación de los modos de percibir, de relacionarse y de estar en el mundo. De allí que las sabidurías guerrilleras sean la intersección entre lo que cada sujeto traía antes de ingresar y lo que la praxis político-militar-ideológica-cultural fue sedimentando en él.

Alex adquirió en la guerrilla un repertorio amplio de sabidurías: el manejo de inteligencia militar y seguridad, la administración de grandes sumas de dinero y armamento, la precisión como fusilero y francotirador, y lo que él mismo llama *malicia indígena*[6], una astucia para anticiparse al enemigo que le permitió sobrevivir varios días en el monte durante su escape, aguantando hambre y sed. Ana, en cambio, prefirió no relatar su experiencia en las filas. Alex y Ana son

[6] A lo largo de este escrito, las palabras textuales de Alex y Ana aparecen en cursiva. Las referencias (Alex, comunicación personal, 2026) o (Ana, comunicación personal, 2026) se incluyen únicamente cuando el contexto no anuncia explícitamente quién habla. Las citas en bloque incluyen una referencia al final según las normas APA.

estudiantes de carne y hueso, un hombre y una mujer que no solo llegan con la experiencia de una persona adulta, sino con recovecos de vivencias apuntilladas por la militancia y el combate. Como señala Larrosa (2018), el sujeto llega al aula con todo lo que la experiencia dejó en él. En el caso de Alex y Ana, eso que dejó la experiencia son sabidurías sedimentadas en la praxis político-militar-ideológica-cultural de la vida guerrillera.

Para Alex el entrenamiento fue orientado a lo militar. Cuando llegaban los reclutas, los profesores de la escuela guerrillera se encargaban de formarlos en tres áreas: armamento, instrucción de tácticas y empleamiento de combate. Si ya tenían experiencia en alguna de ellas, no recibían esa instrucción particular. Se hacía entrenamiento físico, se trotaba, y en algunas ocasiones pedían apoyo para deforestar el bosque y sembrar coca o caña de azúcar. Además del entrenamiento físico, había un entrenamiento mental y un uso intensivo de la memorización; no se podía escribir para no dejar evidencia. Ese entrenamiento mental estaba orientado al cálculo, comenzando con cuentas pequeñas que iban aumentando en grado de dificultad, pasando de decenas a miles de millones, una forma de preparar la mente para administrar. Este fragmento del relato sostiene lo que Rubio (2024) describe sobre los espacios de formación guerrillera, que funcionan como escuelas en las que se transmiten destrezas y conocimientos, pero donde también se busca cohesionar al grupo con una formación ideológica y militar.

Al igual que en cualquier sistema educativo, la escuela guerrillera tenía un momento de evaluación. De dos a cuatro semanas, el grupo simulaba un operativo en el que podían capturar a los reclutas, amarrarlos, encapucharlos y echarles agua o gasolina. En palabras de Alex, *se puede decir que esa era la prueba final para uno poder avanzar*. Alex la superó, ganó estatus y rango; aunque de aquella evaluación le quedó una cicatriz de ácido en uno de sus brazos. *De allá sí sale, pero sanguinario*, dijo. La frase de Alex exhibe lo que Larrosa (2018) describe como la experiencia que deja una herida. El paso por la escuela guerrillera cambió a Alex con un entrenamiento que fue tanto táctico como subjetivo. La transformación no siempre es reversible ni deseable.

Esas sabidurías no quedaron en la escuela guerrillera sino que persisten, especialmente en cómo Alex se maneja a sí mismo y se protege. Al momento de la entrevista, había recibido varias amenazas e intentos de asesinato de los cuales logró salvarse. De esto aprendió que para

defenderse en la vida civil tendría que actuar como lo hacía en la guerrilla: planear el contrataque, hacer la emboscada, analizar el territorio, ser el más bravo. Aunque sabe que las cosas ya cambiaron y que tiene que dejar esa mentalidad, hay casos en que tiene que volver a ella. *Las mentalidades que yo tengo ahorita del grupo armado son: salir adelante, no dar papaya y en cualquier momento, […], reaccionar como si fuera el enemigo que viniera* (Alex, comunicación personal, 2026). Esa tensión revela que las sabidurías guerrilleras no son un bloque uniforme. En Alex conviven dos registros: uno orientado al combate, a atacar o ser atacado; y otro orientado a la persistencia, a superar situaciones difíciles, a mejorar y progresar. Ambos son producto de la misma experiencia formativa, pero apuntan en direcciones distintas cuando se trasladan a la vida civil.

El modo en que estas sabidurías dialogan con el aula del MEF se evidencia en el encuentro pedagógico. Ana tenía sabidurías campesinas al momento de ingresar a la guerrilla: había trabajado en el campo, al jornal, con animales y haciendo de todo un poco. En Alex, ese conocimiento proviene de haber crecido en el campo desde la infancia, de haber sido reclutado, y de una sensibilidad artística que persiste: le gusta la música, toca instrumentos y le compuso una canción a su pareja, quien también estuvo con él en el grupo. Como señala Rubio (2024), las sabidurías guerrilleras incluyen conocimientos sobre el territorio, la naturaleza y el trabajo que el curriculum prescrito del MEF, pensado para otro sujeto, no contempla. Sin embargo, el maestro tiene la posibilidad, desde su autonomía, de reconocerlas y hacerlas entrar en diálogo. En ese reconocimiento el encuentro pedagógico puede convertirse en un acto político.

Memoria

> *En las calles del futuro me he despertado temprano y con agua nueva lavo el rostro de mi pasado.*
> Cristian Pérez (1988), *En las calles del futuro*

En el aula se pueden observar distintas formas de actuación, de expresión y de percepción de la relación pedagógica. La primera vez que conocen a una maestra nueva suelen llegar con desconfianza. Una postura firme, un rostro serio, casi inmóvil, la vista hacia otros lugares, como buscando ser invisibles y no llegar al cruce de miradas. De alguna manera están presentes

físicamente, pero algo los detiene para estarlo del todo. En las actividades de las clases busqué su participación; sin embargo, recuerdo un estudiante que me advirtió que a él no le gustaba hablar, que no quería decir nada, pero que iba a escuchar todo lo que yo dijera en la clase, que prestaría atención. Recuerdo también que fue el primero en retirarse cuando todo acabó; no había saludo ni despedida. Había una gran incomodidad en él. No sabría si con el tiempo algo en él se hubiera abierto, si ese espacio hubiera llegado a sentirse suyo. El silencio no es ausencia sino resistencia, y da intuiciones sobre lo que es la memoria colectiva e individual, así como su constitución con la identidad. ¿Qué memoria preserva ese silencio, y de qué lo protege?

A primera vista la memoria parece ser algo íntimo y propio de cada persona; sin embargo, Maurice Halbwachs expresó que debe ser entendida como un fenómeno colectivo y social, construido en común y sometido a fluctuaciones y transformaciones permanentes (Halbwachs, 1968, como se citó en Pollak, 2006). Para el análisis de las memorias de grupos minoritarios, marginados o excluidos, Pollak (2006) brinda un corpus teórico que permite entenderlas, pues establece la historia oral como el medio a través del cual las memorias subterráneas se oponen a la memoria oficial. Estos relatos, experiencias y recuerdos permanecen vivos y son transmitidos a través de estructuras de comunicación informales, entre quienes fundaron y transitaron en la guerrilla, e incluso a través del silencio. El silencio preserva la seguridad individual, la identidad colectiva, la intimidad; representa un umbral que mantiene el 'yo' a distancia del 'otro'. El silencio puede salvaguardar activamente la memoria, la individual y la colectiva.

Para Pollak (2006), las memorias subterráneas se construyen y transmiten en los márgenes, entre quienes comparten una experiencia que el relato oficial no reconoce ni nombra. Alex recuerda que no se fue voluntariamente a la guerrilla. Se desplazó de su pueblo natal hacia otro municipio para trabajar como raspachín, buscando en este oficio una oportunidad para mejorar su vida, tener dinero y salir adelante. En menos de un mes trabajando en esa finca, llegó un grupo armado y lo reclutó junto a otros jóvenes, entre los que había menores de edad. Él fue el único sobreviviente; los demás murieron en el entrenamiento. Ana, por su parte, guarda silencio sobre su ingreso. No dice si fue voluntario o forzado, si hubo una decisión o una imposición. Ese silencio también es una forma de memoria.

Después de su ingreso, Alex ascendió rápidamente en la cadena de mando. En algún momento tuvo que tomar decisiones sobre la vida de dos hombres sometidos a consejo de guerra: uno por violar y asesinar a una adolescente, y otro por resistirse a matar a un camarada. Alex asegura haber dado la orden de fusilamiento sobre el primero. Estuvo entre uno y dos años en las FARC, hasta que tomó la decisión de volarse; en sus propias palabras, decidió *entregarse a la justicia*. Quedaban pocos meses para que ascendiera a comandante de frente. Lo que narra Alex es su biografía, una memoria construida desde los márgenes, atravesada por la violencia, el rango y la fuga. Ana, por su parte, es más reservada con su historia. Asegura que todos cometemos errores y que por lo que vivieron no es fácil.

Lo que emerge de estas historias es una pugna entre la memoria individual y la memoria colectiva de la guerrilla. En el caso de Alex, no hubo un ingreso voluntario; en el de Ana, ella sugiere que *cometió un error* y que lo que vivió *no es fácil*, por lo que prefiere ir *para adelante y no mirar atrás*. Además, Alex decidió escapar. Desde antes de su ingreso a la guerrilla, Alex ya pertenecía a ese sector marginado de jóvenes que Pollak (2006) describe como portadores de memorias subterráneas. Son personas cuyas experiencias de vida transcurren en los márgenes del relato oficial y cuya voz raramente encuentra un espacio de enunciación legítimo. Su condición de raspachín desplazado y reclutado a la fuerza no es solo un dato biográfico sino el sustrato desde el cual su memoria se construye y desde el cual debe ser leída.

En los estudiantes hay distintas tensiones. La primera, entre su memoria individual y la memoria colectiva guerrillera; la segunda, entre su memoria individual y la memoria oficial, a la cual se han enfrentado desde que firmaron el Acuerdo de Paz y decidieron dejar las armas. En ambos casos, la memoria colectiva cumple dos funciones esenciales: mantener la cohesión del grupo y defender las fronteras de todo lo que quedaba fuera de su encuadramiento ideológico y organizativo (Rousso como se citó en Pollak, 2006). La oposición de la memoria fariana al Estado es constitutiva, está inscrita en el origen de su proyecto político-militar y en la idea de alcanzar una "verdadera liberación nacional, derrotar el régimen oligárquico y construir un país donde el poder pertenezca al pueblo" (FARC-EP, 2026). Esto plantea una disyuntiva sobre cómo experimentar la vida y construir memoria en la vida civil, qué de esa memoria guerrillera permanece, qué se transforma en ese tránsito y qué de ambas estará, tanto en lo que se dice como

en lo que no se dice. En el aula, esa dualidad se hace evidente cuando el estudiante que se sienta guarda silencio y decide qué de sí mismo puede estar y no.

Esa memoria subterránea se hace visible también en la tensión que Alex experimenta sobre sí mismo. Sus familiares le han dicho que después de haber estado en el grupo no es la misma persona. Él está de acuerdo: dice que ha cambiado demasiado y que debe cambiar su mentalidad más de lo que la ha cambiado hasta ahora. Relata que cuando llegó del grupo armado no soportaba ni que le hablaran duramente. Asegura que con el tiempo, no sabe cuánto le lleve, tiene que volver a ser la misma persona que era: un joven cariñoso, recochero, al que no le importaba nada. Su memoria, atravesada por la guerra, contrasta con la imagen de ese muchacho que estaba dejando atrás su adolescencia para convertirse en adulto. La guerrilla interrumpió abruptamente ese proceso y lo llevó a abandonar prematuramente su propio desarrollo. Para Pollak (2006), la memoria es constitutiva de la identidad precisamente porque sostiene el sentimiento de continuidad de una persona a través del tiempo. Lo que Alex describe es la ruptura de esa continuidad: entre el joven que era y el hombre que la guerra hizo de él hay una distancia que el tiempo en la vida civil todavía no ha logrado cerrar.

El día en que se entregó en el batallón, pensaba que todos eran enemigos, *eran puros camuflados* (Alex, comunicación personal, 2026). Por esos días volvió a ver a su mamá. Cuando lo vio, ella le dijo que le dio miedo verlo, porque, en palabras de Alex, *la mirada que yo le eché no fue la mirada del hijo que se fue, sino de un asesino, yo la miraba a ella con una mirada sanguinaria. En un momento llegué a agarrar la mano fuerte, tan fuerte a mi mamá, que le venía partiendo los huesos. Y mi mamá me decía que a ella le daba miedo dame la mano*. Desde ese entonces, se prometió no tomar la mano de nadie más porque cuando sentía tensión no podía controlar su fuerza. Es una reacción que ya tiene su cuerpo y que ganó en esos dos años en la guerrilla entre los combates y los asesinatos. Como señala Larrosa (2018), la experiencia deja en el sujeto una huella, un rastro, una herida. Lo que Alex describe no es un recuerdo que se evoca voluntariamente sino una marca inscrita en el cuerpo que opera por fuera de su control. Esa reacción no es solo el residuo de la guerra sino la prueba de que la memoria no siempre se guarda en palabras. A veces se guarda en los reflejos, en la tensión muscular, en la distancia que el cuerpo pone entre sí mismo y los demás.

Lo que Alex describe revela las dificultades que ha tenido para transitar de un espacio combativo a uno civil. Su modo de experimentar la vida está condicionado por sus memorias en la guerrilla. Para Pollak (2006), la memoria individual no es un archivo estático sino una construcción activa que organiza el presente desde el pasado. Lo que Alex experimenta en su cuerpo y en su conducta es una memoria viva que se transforma, pugna y se contradice en función de los modos que encuentra para relacionarse con el mundo y con el otro. Sobrevive en su cuerpo lo que sintió en los enfrentamientos, en los que *lo único que hacía era dedo en el gatillo, apretaba y no lo soltaba. Se acababa el proveedor con la misma, llegaba y la metía, recargaba y de una disparaba. Era proveedor tras proveedor* (Alex, comunicación personal, 2026). Tras algunos años fuera del grupo, Alex cree que ha cambiado; está transitando y es todo simultáneamente y con contradicciones: el joven alegre y despreocupado, el hombre despiadado y el hombre entre las dos orillas.

En el aula se le pide al sujeto, de maneras no siempre explícitas, que negocie qué recuerda, qué calla y quién es ahora. En las historias orales de exguerrilleros se encuentra una variedad de maneras de experimentar la vida guerrillera y el tránsito hacia fuera de ella. Las memorias subterráneas permanecen en silencio porque se enfrentan a algo que están conociendo: un espacio, unas reglas, unas personas, unas formas de relacionamiento y un curriculum ante el cual todavía no saben qué pueden decir y hacer y qué no. Son, en algunos casos, memorias prohibidas, pues expresan situaciones vividas en condiciones de conflicto armado, cosas decibles e indecibles, confesables e inconfesables (Pollak, 2006). Toda organización política busca conducir su propio pasado, por lo que no estamos hablando de una memoria separada del individuo sino de una memoria que guarda el sentido de la identidad, tanto individual como colectiva. Memoria, identidad y subjetividad son fenómenos que se constituyen mutuamente, y en ese entramado es donde el sujeto está siendo formado.

Para Ana, recordar es *feo*. No se enorgullece de lo que vivió porque ahí le pasaron muchas cosas. Fue violada y tuvo un hijo al que dio en adopción. Dice que no desea ni anhela verlo porque le significa recordar lo que le pasó. Al igual que Alex, Ana también se fugó. *Fueron muchas cosas que no, recordarlo, es que me causa como mucho... [respira profundo] no me siento bien para tocar el tema* (Ana, comunicación personal, 2026). El silencio de Ana, su reserva, muestra una forma de resistencia y de defensa de sí misma. La frase *y si lo fui, bueno, usted no le consta* podría ser el dolor de una carga

que también soportó su cuerpo y la decisión de no mirar atrás. Como señala Pollak (2006), memoria e identidad son negociaciones permanentes, y en esa negociación el sujeto decide qué de sí mismo entrega y qué retiene. Ana no niega lo que fue, pero se niega a ser reducida a ello.

Lo que llevó a Alex a apresurar la decisión de irse fue el asesinato de su pareja sentimental, que estaba embarazada. Pensaban volarse juntos. A lo largo de la entrevista, Alex menciona momentos críticos en los que tuvo que combatir, matar o ser matado, hacer emboscadas, descuartizar. Ana, desde su reserva, también guarda momentos que no nombra; lo que vivió, dice, *no es fácil*, y prefiere no volver sobre ello. Para Pollak (2006), las memorias prohibidas son aquellas que no pueden ser dichas en ciertos espacios porque su enunciación pondría en riesgo la integridad del sujeto o la cohesión del grupo al que pertenece. En Alex, esas memorias se guardan en el silencio selectivo de quien sabe qué puede decir y ante quién; en Ana, se guardan en una decisión más radical: la de no mirar atrás.

La memoria es constituyente del sentimiento de identidad individual y colectiva porque es un componente de la impresión de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción. Esa memoria individual es una gestión del equilibrio entre contradicciones y tensiones; la autoimagen que produce es continuamente objeto de negociación y de transformación en función de los otros, y allí es donde encontramos la relación entre la memoria individual y la memoria colectiva, pues esa construcción de la identidad siempre está ligada a los otros. Así, como propone Pollak (2006), memoria e identidad no son esencias sino negociaciones, y en eso coinciden con lo que Mouffe (2009) nos dice sobre la subjetividad política: ninguno de estos fenómenos está determinado de antemano ni es esencialista.

Esa negociación no ocurre solo hacia adentro sino también bajo la presión de la mirada del otro. La identidad como parte constitutiva de la subjetividad también está en disputa. Alex dice que después de haber participado en un grupo armado hay muchísimas personas, entre familiares y conocidos, que no le hablan como a una *persona normal* sino que prefieren ignorarlo. Ana experimenta una recriminación por *ser como somos* y dice que no era porque lo quisiera. También cuenta que cuando salió se sentía *el bicho más raro de todo el mundo, porque me quedaban mirando como un bicho* (Ana, comunicación personal, 2026). En las expresiones de ambos se revela lo que Pollak

(2006) describe como la dimensión social de la identidad. La autoimagen no se construye en soledad sino en permanente tensión con la imagen que los otros devuelven, una imagen que en el caso de los exguerrilleros está cargada de estigma y que el sujeto debe negociar cada vez que se presenta ante el mundo.

Lo que Alex y Ana narran no es solo el recuento de lo que vivieron sino el intento de darle un orden y un sentido a una experiencia que los marcó de maneras que todavía están descubriendo. A través de ese trabajo, el sujeto tiende a definir su lugar social y sus relaciones con los demás. Esa reconstrucción ocurre en un aula que los interpela desde la novedad: con años sin estudiar, compañeros nuevos que pueden venir de otros frentes, contenidos y formas de relacionamiento que no reconocen como propios todavía. Alex lo hace desde el relato, desde la palabra que narra y que a veces se entrecorta. Ana lo hace desde el silencio, desde una decisión de no mirar atrás, que también es una forma de construir sentido. En ambos casos, la memoria, la identidad y el acto pedagógico convergen en un mismo sujeto que el aula todavía no sabe del todo cómo recibir.

Acto político-pedagógico

> *Ahora volemos libres, tierna paloma, no pierdas las esperanzas, palomitay, la flor crece con el agua.*
>
> Víctor Jara (1970), *Deja la vida volar*

La escena se repite cuando nos disponemos a iniciar la clase: uno de los facilitadores tomó la palabra para presentarme y les habló a los estudiantes sobre el rol del maestro. Interpreté sus palabras como un indicio de algunas ideas sobre la escuela tradicional en las que el papel del profesor es ser el centro del aula, con todo lo demás girando a su alrededor, y donde implícitamente el estudiante es pasivo y no tiene un papel más allá que el de guardar silencio y escuchar. Lo recuerdo porque deja entrever que el aula no es imparcial, que están puestas en juego creencias, ideas, supuestos sobre el maestro, el estudiante y sobre lo que se debe enseñar, así como motivaciones y razones para estar allí. El contexto era contradictorio. Yo le estaba hablando a un estudiante adulto, en general mayor en años que yo, con unas experiencias de vida

singulares que incluyeron el conflicto armado. No era sensato tratarlo como lo que no es. Es una persona formada, con ideas, voz, pensamientos propios, con sabidurías y con memoria. En tal sentido, lo que sucedía en el aula era un acto profundamente político, porque definía, aunque fuera de manera implícita, qué formas de conocimiento son legítimas, quién tiene voz y quién debe escuchar, y qué tipo de sujeto se espera que sea el estudiante.

La educación es un encuentro entre seres humanos, impredecible, porque no puede someterse a un control total ya que el mundo no está a nuestra disposición, ni el mundo interno de cada persona. Sin embargo, la labor de la escolarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de resultados de aprendizaje predefinidos, como la identidad del buen ciudadano. Los estudiantes son más que eso: son sujetos de acción y responsabilidad, y por tanto la educación debe orientarse hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando (Biesta, 2013). Las escuelas, lejos de ser espacios neutrales, son personificaciones históricas y culturales que encarnan una lucha sobre cuáles son las formas de autoridad, los tipos de conocimiento y las ideas del futuro que deberían ser legítimas y transmitidas (Giroux, 1990).

La práctica pedagógica representa una política particular de la experiencia, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan dando lugar a prácticas históricas específicas de regulación moral y social (Giroux, 1990). Las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales otros viven, resisten, se afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades. En el aula del MEF, la lucha por determinar qué conocimiento, qué autoridad y qué subjetividades son legítimas se encuentra con estudiantes que "cuando ya tenían respuestas […], les cambiaron las preguntas" (Benedetti, 1996, p. 38). Foucault y Mouffe muestran que el sujeto se constituye en relaciones de poder nunca del todo estables. Biesta (2013) añade que la educación puede reconocer al sujeto como alguien que ya es en esa constitución, en lugar de intentar producirlo desde una imagen predefinida, e identifica tres funciones a través de las cuales la educación opera: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Las tres están presentes en lo que Alex y Ana narran sobre su experiencia en el aula.

La cualificación, en términos de Biesta (2013), es la función de la educación que tiene que ver con la adquisición de conocimientos, capacidades y predisposiciones. En Alex, esa función está

sostenida por una motivación clara: terminar sus estudios y hacer una carrera profesional. Alex llegó a pensar que el bachillerato sería más pesado, pero le pareció suave, y atribuye esa facilidad a toda la experiencia que adquirió en el grupo armado. Lo que Alex describe evidencia el modo en que la sabiduría guerrillera entra en escena en el aula. En este MEF, los estudiantes tienen distintos libros de texto. Alex no solo entregaba las tareas asignadas por el profesor sino hasta siete u ocho páginas más, porque *lo que yo entiendo lo hago de una vez*. Esa disposición hacia el estudio no es homogénea. Hay áreas en las que Alex se desenvuelve con soltura y otras en las que el curriculum lo enfrenta con sus propios límites.

En el encuentro pedagógico, las sabidurías que Alex trae consigo pueden dialogar con el curriculum de maneras distintas según el área y el momento. A veces el curriculum le resulta insuficiente para lo que ya sabe; otras veces, él encuentra en el curriculum algo que todavía está aprendiendo a construir. Lo que ocurre en el aula no es estático sino situado, y depende tanto de lo que el estudiante trae como de lo que el maestro hace con ello. En matemáticas, Alex dice que es malo para las tablas de multiplicar, aunque en la guerrilla aprendió a sumar mentalmente, aumentando progresivamente el grado de dificultad. En ciencias naturales ocurre algo distinto. Cuando el profesor le asignaba una tarea, Alex respondía que no necesitaba hacerla porque ya sabía cómo: *esto se hace así, acá se hace así*. El profesor escuchó, le pidió que le enseñara y construyeron juntos.

La socialización es la función de la educación a través de la cual participamos en las tradiciones existentes y en las formas de hacer y de ser. Para Alex, ese proceso es bidireccional (Biesta, 2013). En algunos momentos él se adapta al modo en que le enseñan, como en matemáticas; en otros, como en ciencias naturales, es el maestro quien se adapta a lo que Alex sabe. Como señala Sacristán (2007), el curriculum se realiza en el diálogo entre el maestro y el estudiante. En ese diálogo, el maestro, desde su autonomía, puede hacer de las sabidurías del estudiante un punto de partida. La relación entre ambos no es una transferencia de conocimiento sino una conversación entre sabidurías distintas que se interpelan mutuamente.

Si para Alex la socialización tomó la forma de una adaptación, para Ana tomó la forma del afecto. El aula del MEF es para ella un espacio de confianza, de vínculo y de pertenencia. Para Ana,

llegar a las clases la hacía sentir *superbién* y *bien tratada*. Mencionó que siempre explicaban los temas que prometían y que les tenían paciencia, que para ella es lo más importante. Al hablar de uno de los profesores lo recuerda como *bacano, entrante, chévere, le explicaba a uno las cosas bien*. Ana a veces se ocupaba y no tenía tiempo para las tareas, y recuerda que el profesor le daba espacio para terminarlas. Decía que era la mujer más feliz cuando le ponían tarea; se trasnochaba haciéndolas para entregarlas bien.

En este MEF hay una asignatura que integra temáticas relacionadas con las sabidurías campesinas, la memoria y la construcción de paz, el emprendimiento y la artística. Es la asignatura que Ana más recuerda. El encuentro en el aula es también impredecible. Ana dice que *todos no van a pensar igual y todos no van a hablar igual*, que *no van a tener la misma capacidad de expresarse,* y que *si usted va a decir una cosa, los otros van a contradecirte, entonces, se va a formar un boroló*. Si un estudiante se siente incómodo, el profesor *lo ubica, le dice o le acoteja las cosas*. El aula puede ser espacio de encuentro pero también de desencuentro, de malentendidos y de antagonismos. En esa tensión, el acto pedagógico también exhibe su dimensión política.

La subjetivación es la función de la educación que tiene que ver con la emancipación y la libertad del sujeto, con la posibilidad de ser alguien en lugar de ser producido como alguien (Biesta, 2013). En Alex, esa función toma forma en el regreso gradual a quien era antes del conflicto armado, ese joven cariñoso y despreocupado que el conflicto interrumpió. Ya no tiene que ser el hombre duro y tenaz que el conflicto armado hizo de él. Alex dice que su mentalidad ha cambiado: *a mí otra persona me decía que no, que lo voy a pelar, yo era el primero que rastreaba, ya cuando él se da de cuenta, yo lo tenía en el piso; hoy en día no, solamente le digo atrévete, y verá qué es lo que pasa y suelto la risa*.

También hay un papel activo del maestro. Alex recuerda que un día su profesor le dijo que *tenía que cambiar ese pensamiento*, refiriéndose a la persistencia de la mentalidad letal e inmediata, y que tenía que pensar en *ser un científico como para que se vaya para la NASA*. La frase del profesor sobre la NASA no es solo una metáfora sino el acto mediante el cual el maestro le devuelve al estudiante una imagen de sí mismo que expande el horizonte de lo que puede llegar a ser. El maestro, en ese momento, cumple la función de transmitir ideas del futuro que deberían ser legítimas para quienes históricamente han sido excluidos de ellas (Giroux, 1990).

Ana contó que antes de entrar a estudiar le hicieron una prueba para saber en qué CLEI estudiaría. Para ella *sí dieron con partes del conocimiento que yo tenía* (Ana, comunicación personal, 2026), y ese reconocimiento se prolongó en su relación con los libros de texto del MEF. A Ana le gusta mucho leer. Sobre esas cartillas dice que hay partes con las que se identifica, en especial por el contexto, pues son hombres y mujeres campesinos o líderes de los que se habla en las distintas asignaturas. Ana siente que está saliendo adelante. Para ella *nosotros estamos estudiando y estamos haciendo un deber de salir adelante, a nadie le importa el pasado de nosotros*. Dice que los demás pueden pensar lo que quieran: *pensar, que lo piensen, soy yo*. Es ella con todo lo que es. La subjetivación ocurrió cuando Ana dejó de ser producida como un sujeto preconcebido y empezó a reconocerse como alguien con historia, con sabidurías, con afectos y con voz propia.

El Decreto 846 de 2015 establece que la educación en el proceso de reincorporación debe facilitar la plena participación en la vida civil y contribuir a la construcción de ciudadanías activas. La Resolución 0452 de 2022 la concibe como un beneficio social orientado a fortalecer capacidades en el marco de la legalidad. Para Ana, el aula del MEF ha significado algo que ningún decreto logra anticipar:

> *El único espacio donde yo me he sentido segura toda mi vida. Yo creo que me siento más segura ahí cuando están los profes, cuando están las doctoras, cuando están las psicólogas o cuando van las psicólogas. Es el único espacio donde yo me puedo desahogar o puedo hablar o puedo comentarle algo a la doctora o puedo comentarle algo al profe o puedo comentarle a cualquier persona del mismo grupo contarle algo. Que nos sentimos apoyados entre nosotros mismos. Me siento más segura ahí que en una misma comunidad donde vivo* (Ana, comunicación personal, 2026).

Lo que Ana describió como el *único espacio* seguro de su vida y lo que Alex nombró así: *si este profesor, que no me conoce muy bien, no sabe de qué soy capaz yo, de qué he hecho, no sabe nada de mi vida, me habla tan amorosamente, tan cariñoso. Porque yo hijueputas no puedo cambiar. Si veo que hay personas que sí aceptan. De ahí para adelante fue donde yo comencé a cambiar* revelan el papel sobresaliente del maestro en el aula, no solo como un intelectual que promueve la emancipación y la libertad del sujeto sino como alguien con una disposición afectiva que cuida y que se presenta ante sus estudiantes

con su propia humanidad, permitiendo que las trayectorias se encuentren en el acto político-pedagógico a través del diálogo.

Alex contó que antes de que empezaran las clases evitaba hablar con las personas. En sus palabras, *a mí me ha servido muchísimo el estudio para volverme otra vez a incorporarme a la civilización*. Durante la entrevista hizo referencia a la civilización en varios momentos, sintiéndose de algún modo ajeno y extraño a ella. En el caso de Alex, el aula del MEF es ese campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan (Giroux, 1990), una escuela particular en el posacuerdo donde alguien que se sintió forastero está intentando reincorporarse a ella a través del estudio. También reconoce que hay otras personas que dicen que el estudio no sirve; para él, eso ocurre porque *esas personas ya vienen de allá, de los grupos armados, con la mente cerrada; que hagan lo que hagan, no van a volver a ser las mismas personas de siempre*. En esa observación Alex no está hablando del estudio sino de la disposición del sujeto a dejarse transformar. El MEF puede abrir una puerta, pero cruzarla depende de la apertura a que 'algo' 'te pase' (Larrosa, 2018).

El estudiante-sujeto, imbricado en relaciones de producción y significación, también lo está en relaciones de poder que tienen lugar en el acto pedagógico, en la confluencia del encuentro entre el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto. En el aula del MEF, ese encuentro llega cargado de sabidurías guerrilleras, de memorias subterráneas y de una subjetividad política en disputa. Las tres funciones que Biesta (2013) identifica en la educación se realizan allí de maneras que el dispositivo normativo no anticipa. La cualificación ocurre cuando Alex entrega ocho páginas más de lo pedido o cuando le enseña al profesor lo que sabe de ciencias naturales; la socialización, cuando el maestro hace de las sabidurías del estudiante un punto de encuentro; y la subjetivación, cuando Ana deja de ser producida como un sujeto predefinido y dice, simplemente, *soy yo.* El acto político-pedagógico es el concepto en el que estas tres categorías convergen, el escenario donde la pregunta que este ensayo busca responder encuentra su cauce. Sucede en un aula, entre personas, en un momento histórico específico, en medio de la incertidumbre y de lo que emerge.

El sujeto político-pedagógico: no es agua ni arena, la orilla del mar

Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío, creo que he visto una luz al otro lado del río.
Jorge Drexler (2005), *Al otro lado del río*

En su obra *El proceso ritual: estructura y antiestructura*, Víctor W. Turner (1988), antropólogo cultural referente de la antropología simbólica, escribe sobre sus observaciones de algunos rituales celebrados por el pueblo Ndembu del noroeste de Zambia, entre quienes desarrolló su trabajo de campo durante dos años y medio. Ellos pertenecen a un gran conjunto de culturas del África central y occidental y tienen un notable desarrollo del simbolismo ritual. Muchos de esos pueblos tienen complejos ritos de iniciación con largos periodos de reclusión en la espesura del bosque. Tal y como los Ndembu, otros pueblos originarios septentrionales y occidentales conceden una gran importancia al ritual. Lo que Turner observó en esos rituales permite pensar la pregunta que he construido en este ensayo, y un concepto de su obra centraliza las reflexiones presentadas hasta el momento. Ese concepto es la liminalidad.

A lo largo de su obra, Turner (1988) indaga por la naturaleza de lo que Arnold van Gennep (como se citó en Turner, 1988) denominó la fase liminal de los ritos de paso, entendidos como aquellos que acompañan todo cambio de lugar, estado, posición social o edad. Van Gennep identificó tres fases en estos ritos. En la primera, el individuo o grupo se separa de una posición anterior en la estructura social o de un conjunto de condiciones culturales. En la segunda, el sujeto atraviesa un territorio ambiguo en el que ya no pertenece al estado anterior pero tampoco ha llegado al nuevo. En la tercera, se produce la reincorporación, en la que el sujeto alcanza un estado relativamente estable desde el cual puede relacionarse con los demás según normas y expectativas definidas. Ahí es donde Alex y Ana permanecen suspendidos.

Las gentes liminales son por naturaleza ambiguas. Escapan de los sistemas de clasificación que organizan el espacio cultural y no pueden ubicarse en ninguna de las posiciones que la sociedad ha definido. Esa ambigüedad se expresa a través de símbolos que remiten a estados intermedios o inacabados: la muerte, el útero, la invisibilidad, la oscuridad, la bisexualidad, la soledad y los

eclipses solares o lunares. Pueden representarse como seres desposeídos, monstruosos o desnudos, imágenes de algo que ya no es lo que era pero que todavía no ha llegado a ser lo que será. Parece que fueran reducidos hasta una condición en la que deben ser formados de nuevo y dotados con poderes adicionales para hacer frente a su nueva situación de vida (Turner, 1988). Para Alex y Ana, ¿debe morir la subjetividad guerrillera para que nazca la del ciudadano, o es posible habitar ese umbral sin tener que elegir?

Alex dice haber llegado a la civilización cuando dejó la guerrilla. Como los Ndembu, estuvo internado en los bosques, anudado a la estructura social fariana. Pero a diferencia del rito, Alex no atravesó una sola fase de separación sino al menos dos: cuando lo reclutaron y cuando dejó el grupo. En ambos momentos tuvo que hacer el rito de transición. Al entrar a la guerrilla fue a través de la escuela, y como revelan distintos fragmentos de su narración, consumó la integración, tanto así que estaba cerca de ascender en la cadena de mando del grupo. La fase de reintegración a lo civil no se ha consumado. Ya no es un guerrillero, pero tampoco es un civil común. ¿Qué es? Alex dice que quiere *volver a ser una persona de bien, volver otra vez como si yo estuviera normal, como si no hubiera andado en ningún otro lado*. Antes de entrar al grupo había construido algo. Trabajó desde los 7 años, pagó sus propios estudios de primaria, tenía su moto, su acordeón, su guitarra. *Lamentablemente todo lo perdí*, dice.

Frente a su deseo de volver al estado anterior, el de un civil común, Alex dice que *es una gran mentira* porque percibe que hay muchísimas personas que no pueden dejar de verlo como un guerrillero. También contó un episodio que exhibe una profunda lucha interna entre los dos estados, quien fue y quien podría llegar a ser. Uno de sus tíos le preguntó qué haría si uno de ellos lo entregara. Él le dijo: *vea hermano, yo le voy a decir una cosa, usted puede ser familiar mío, puede ser familia, pero si yo veo que me vendió un familiar es mejor que se esconda bajo las piedras ¿por qué? porque lo busco, lo cojo y lo pico y se lo envío a su mamá en bolsitas*. El tío le replicó: *usted no es capaz, usted no es capaz* y Alex dijo *usted no sabe de qué soy capaz yo, mejor no me rete* (Alex, comunicación personal, 2026). Enseguida, Alex me narró un evento que encontré difícil de escribir. Lo incluyo porque respeto su historia de vida y porque la complejidad de su subjetividad merece ser narrada sin atenuantes.

> *Hasta que un día estaba yo comiendo, que no lo niego, que me tocó recibir también apoyo psicológico. Un perro llegó, vino, me manoció el plato y en la casa de él* [de su tío] *y era el perro él* [de su tío][7]. *Ese perro llegó, me manoció el plato. Automáticamente yo cogí el cuchillo, lo cogí, lo piqué, lo empaqué en una bolsa de basura y lo tiré a la calle. Cuando él se dio de cuenta, yo me estaba limpiando los brazos. Me estaba lavando, limpiando el cuchillo y seguí comiendo como si nada. Y el reguero de sangre ahí al lado mío y todos los demás dejaron de comer y no fueron capaces de comer y yo seguía normal. Yo por eso evito hablar con mis familiares y tener contacto con ellos, porque ellos dicen que después que yo estuve en ese grupo, yo no soy la misma persona. La verdad sí, he cambiado demasiado* (Alex, comunicación personal, 2026).

Lo que Alex narra es un acto de violencia contra un ser inocente, una reacción como las que ya describió al hablar de su cuerpo en combate. El sujeto liminal carga con ambos estados simultáneamente y a veces uno irrumpe sobre el otro sin aviso. Eso no lo absuelve, sino que lo sitúa como un sujeto que está en el umbral, que no ha terminado de llegar a ningún lado, y cuya subjetividad todavía no es completamente suya. Sin embargo, el umbral está en movimiento y hay una luz al otro lado del río. En otro momento, más reciente, Alex contó que conoció de una situación de violencia doméstica en contra de su madre. Esta vez, su reacción fue distinta. Dialogó con la familiar que había protagonizado esa situación, y ella le dijo *yo le pido perdón a usted también porque sé que usted está intentando cambiar y nosotros no lo estamos apoyando*. Alex menciona que hubo partes de su vida que conservó para él porque eran demasiado personales. Dijo que sabía que si les contaba a los profesionales de la ARN o al profesor lo podrían ayudar, pero no quería ser *una carga* ni *una molestia*.

La espesura vuelve a cerrarse sobre el pasajero. Alex confesó que actualmente está cayendo en una depresión y que ha tenido *ganas de volver a los vicios*. Dijo que lo remitieron a psicología y que la profesional le dijo que está sufriendo una crisis nerviosa. Ante las amenazas e intentos de asesinato, Alex ha buscado ayuda; le prometieron un chaleco, un casco y un radio, y también desea salir del país, pero no ha recibido ninguna respuesta. Dice que su sonrisa y su alegría son lo que muestra por fuera, pero que por dentro carga una tristeza, un dolor y una impotencia que

[7] Los corchetes son una aclaración mía.

no es capaz de revelarle a nadie. Dice que se la pasa recochando, molestando y *haciendo cualquier maricada* para olvidarse de lo que le está pasando, para que la gente lo vea y diga que él se la pasa feliz. Insiste, sin embargo, que nadie sabe lo que carga *acá, detrás y lo que llevo conmigo*. Dijo que esperaría algunos meses y que si no obtenía ayuda en el proceso de asilo político *téngalo seguro que yo mismo, automáticamente, me devuelvo para el monte*. La amenaza de volver al monte es una expresión cruda y desesperada de lo que significa estar en la liminalidad sin que cruzar sea posible ni alcanzable. El sujeto liminal, cuando no encuentra condiciones para el tránsito, puede regresar al único estado que conoce, en el que culminó su integración.

El estigma

Lo más terrible se aprende enseguida y lo hermoso nos cuesta la vida.
Silvio Rodríguez (1978), *Canción del elegido*

La palabra estigma tiene origen griego y fue creada para nombrar las marcas físicas que se imponían sobre el cuerpo de personas esclavizadas, 'criminales' o 'traidores' para advertir a los demás sobre su condición moral. Con el tiempo, el término dejó de referirse a las marcas corporales y pasó a designar el mal en sí mismo (Goffman, 2006). Para este autor, la sociedad organiza a las personas en categorías y les asigna atributos que se consideran naturales o esperables. Cuando nos encontramos con un extraño, anticipamos a qué categoría pertenece y qué características tiene, construyendo así lo que Goffman (2006) llama una identidad social virtual, es decir, la imagen que proyectamos sobre alguien antes de conocerlo realmente. Esa anticipación se convierte en una expectativa, y cuando el extraño no la cumple, algo se rompe en el intercambio social. Es en ese quiebre donde aparece el estigma, el atributo que convierte a alguien en menos que una persona corriente, en un ser que no cumple con lo que se esperaba de él y que por eso debe ser evitado, reducido o menospreciado.

Las anticipaciones que construimos sobre los demás funcionan como demandas tácitas. Esperamos que el extraño confirme la categoría en que lo hemos ubicado. Cuando no lo hace, cuando su atributo real contradice su identidad social virtual, el intercambio se rompe y el sujeto

queda reducido a ese atributo discordante. Ese atributo que desacredita profundamente a quien lo porta es el estigma, y su efecto más grave es la deshumanización, la creencia de que quien lo lleva no es una persona completamente. Goffman (2006) identifica tres tipos: el primero remite a las marcas corporales; el segundo, a los defectos de carácter inferidos de la historia del individuo; y el tercero, a los estigmas de pertenencia grupal, como la raza, la nación o la religión. Para Alex y Ana, el estigma opera principalmente en el segundo y el tercero: su trayectoria en la guerrilla y su antigua pertenencia a las FARC.

A Alex le dijeron *usted es un bandido, usted es un criminal, usted no debería estar suelto, usted debería estar preso, usted debería estar bajo de tres metros de tierra*. Alex dice que se entregó y que quiere *volver a la normalidad, ser una persona de bien*, pero se ha encontrado con servidores públicos que, p*orque tiene un cargo, viene a despreciarlo a uno porque uno fue de tal cosa*. Las palabras que le dijeron a Alex son la teoría del estigma en evidencia, la ideología que lo define como peligroso e indeseable antes de que pueda definirse a sí mismo. No se acoge a las anticipaciones de un civil común y corriente. Alex está en el umbral, en la liminalidad: no es agua ni arena, la orilla del mar.

También encontró barreras de acceso al no tener cédula. En una ocasión, otro servidor le dijo *a mí me importa un hijueputa culo su vida, lo que le pase a usted, pero usted tiene que entrar acá con su cédula*, a lo que Alex respondió que desde que entró al grupo armado nunca había cargado cédula y que la había sacado dos veces perdiéndola allá. Por su parte, Ana comparte esta percepción. Asegura que las personas *piensan que uno va a recaer* e insiste en que *lo quedan mirando como una bicha, como esa cosa rara, esa cosa*; incluso mencionó *no siento apoyo de la misma comunidad, sino que me desprecian o me alejan*. Al igual que Alex, su propia comunidad y sus vecinos la apartan. El sujeto liminal es también el sujeto estigmatizado. No puede consumar el tránsito hacia el otro lado porque el otro lado le cierra la puerta antes de que llegue. El estigma no es solo una mirada sino una estructura que organiza las condiciones en que el tránsito es o no posible.

El estigma no desaparece en el aula, pero el aula puede ser uno de los espacios donde momentáneamente se suspende. Ana lo dijo con claridad en un fragmento de su narración que recogí antes: ese espacio no es solo una declaración afectiva sino una declaración política, porque en él el maestro, los compañeros y el curriculum la interpelan desde quien es. Para el sujeto

liminal y estigmatizado, el aula del MEF no es un lugar de llegada sino un paréntesis en el que el tránsito se hace, por un momento, habitable. La pregunta que este ensayo ha venido construyendo se afina aquí: el sujeto político-pedagógico que está siendo formado en esa aula no es el producto de un curriculum prescrito sino el resultado de un encuentro entre una subjetividad en disputa, una memoria subterránea y un estigma que el dispositivo educativo no alcanza a reconocer, pero que el sujeto carga consigo a todas partes.

Un lugar para el futuro

No soy de aquí ni soy de allá, no tengo edad ni porvenir, y ser feliz es mi color de identidad.
Facundo Cabral (1970), *No soy de aquí ni soy de allá*

A pesar del estigma, del rechazo y de la liminalidad que los atraviesa, Alex y Ana persisten y tienen proyectos para su futuro. Alex recibió apoyo de la Agencia para trasladarse de municipio y la Unidad de Víctimas lo apoyó con un refugio y alimentación. El rechazo lo ha recibido fuera de la ARN y del MEF. En el aula del MEF, cuando se reunía con el maestro y con la profesional, sentía que *era como si estuviera en mi casa, yo con ellos recochaba, jugaba, les hacía bromas*. Dice también que le ayudaron muchísimo más aparte de las funciones que ellos tenían que hacer, por ejemplo, *cuando llegó el momento que yo me sentí en verdad demasiado deprimido, que ya no hallaba qué hacer, que a veces quería yo mismo quitarme la vida*. Este es el momento más extremo de la liminalidad. Cuando el umbral se vuelve insoportable y el sujeto no encuentra un lugar donde estar.

Desde ese mismo lugar, Alex les habla a otros. Ha hablado con compañeros de clase en situaciones similares a la suya: *si usted se siente muy varón, tanto como para andar de parranda, estar fumando marihuana y estar haciendo cosas malas, que no debe hacer, ¿por qué no se busca un hijueputa trabajo? y se mantiene*. Sin embargo, ese joven al que le habló, también en sus veinte años, se salió de la ARN y, según Alex, *se volvió otra vez para los paras*. Su excompañero de clase lo persuadió para unirse con él a las filas, ante lo que Alex dijo: *yo para pelear guerra de otros no sirvo, yo peleo la mía*. En esa frase está condensada la subjetividad política de Alex. Ya no pelea la guerra de una organización sino la suya propia, la del sujeto que está cruzando la espesura.

Ese sujeto que cruza no lo hace en silencio ni en soledad. Alex ríe. Dice que puede estar en una situación complicada, pero que cualquier cosa se le viene a la cabeza y hace reír a los demás. Esta cualidad también la ha destacado su madre. Incluso, consiguió un trabajo en la ciudad, siente que ha progresado y dice que le cuesta menos hablar, pues ya lo hace con todos sus compañeros de trabajo. A Alex le ha llamado mucho la atención el estudio; de hecho, le gustaría tener la oportunidad de escoger una carrera profesional y que el MEF le diera esa oportunidad. Con ese deseo, Alex cierra su historia por ahora y abre una pregunta que Ana, a su manera, también se ha hecho. El camino de Ana hacia el estudio también tuvo sus propios tiempos. Ana apoyó a su pareja sentimental, también exguerrillero, para que estudiara: *yo vine a estudiar ahorita último que tomé la decisión de meterme, […] yo sí deseaba estudiar cuando él entró a estudiar, pero la diferencia entre nosotros dos es que él no quería, pero yo sí quería impulsarlo. Entonces yo lo ayudé y dejé mis estudios atrasados para ayudarlo a él.*

Ana no solo estudia. Sabe lo que quiere. Dice que es una mujer que cuando algo no le gusta, lo dice, además de ser firme en sus convicciones: *si yo estoy apoyando a una comunidad, yo voy es con la comunidad.* Ana también desea sacar su bachiller, hacer su carrera, tener un hogar y una familia. Dentro de sus planes está ser madre, quiere ser una mujer estupenda y demostrarles a sus hijos, si llegara a tener otros además de su hija, que *soy una guerrera y que pude salir y que así como puede salir yo, lo voy a sacar a ellos también*. En sus palabras conviven dos temporalidades: cuando Ana dice que es una guerrera que pudo salir, mira hacia atrás para proyectarse hacia adelante; cuando dice que quiere sacar a sus hijos como ella salió, mira hacia adelante desde lo que vivió atrás. El sujeto liminal no es alguien atrapado entre dos tiempos sino alguien que los habita simultáneamente. Como Alex. Como Ana.

¿Qué sujeto político-pedagógico está siendo formado en la educación básica y media del MEF en el proceso de reincorporación? Un sujeto que no está definido, que no tiene esencia, que habita la liminalidad y pervive en la espesura del bosque. Que busca continuamente una dirección que no tiene forma, que no es lineal ni cíclica. Son estudiantes-sujeto en tránsito, suspendidos de manera indefinida, gentes del umbral que clavan sus remos en el agua porque creen haber visto una luz, pero que no son de aquí ni de allá, que creen que no todo está perdido. Tanta

lágrima que los convierte en un vaso vacío, pero oyen una voz que les dice: rema, rema, rema. Son personas que, por su experiencia en el conflicto armado, cargan un estigma que la sociedad se ha encargado de endurecer, cerrando con hermetismo su acceso e incluso su posibilidad.

Conclusiones: rema, rema, rema

Empecé este ensayo convencida de que el curriculum prescrito colonizaba al sujeto. En parte sí. La Ley 115 de 1994, el Decreto 3011 de 1997, el Decreto 846 de 2024 y la Resolución 0452 de 2022 buscan producir un estudiante-ciudadano estable, fijo, con esencia y urbano. El artículo 142 de la Ley 115 establece el gobierno escolar como uno de los dispositivos a través de los cuales ese sujeto se forma. Pero lo que Alex y Ana me revelaron desplazó mi pensamiento hacia un lugar no previsto. No encontré colonización sino dualidad. Un sujeto que no es uno ni otro, que habita el umbral de forma prolongada e incierta, que mira hacia atrás para proyectarse hacia adelante y hacia adelante para entender lo que dejó atrás.

Como señalan Foucault (1988) y Mouffe (2009), la subjetividad no tiene esencia fija sino que se constituye en relaciones de poder nunca del todo estables. El sujeto liminal es la expresión más concreta de esa inestabilidad. Esa dualidad me incomodó. Tuve que abandonar una hipótesis conocida y adentrarme en la incertidumbre de lo que no tiene forma. La paz implica ver las cosas tal como son, sin telón ni abismos, con la *visión correcta*. El escritor y poeta nadaísta colombiano Gonzalo Arango lo sabía cuando escribió su elegía a Desquite:

> Yo, un poeta, en las mismas circunstancias de opresión, miseria, miedo y persecución, también habría sido bandolero. Por eso le hago esta elegía a Desquite, porque con las mismas posibilidades que yo tuve, él se habría podido llamar Gonzalo Arango, y ser un poeta con la dignidad que confiere Rimbaud a la poesía (G. Arango, 1993).

Arango se negó a reducir a Desquite al 'bandolero'. Lo miró y se reconoció en él. En este ensayo propongo ese gesto: no la redención del sujeto sino su reconocimiento. *Alex, Ana, Johanna. La vida es a veces asesina.*

Cuando vi a Alex vi a un joven que ha vivido situaciones que lo exceden. Al escuchar las narraciones de Alex y Ana, tuve que superar mi propio estigma. No tengo cómo juzgarlos porque estaban intentando sobrevivir, defender su derecho a vivir. Son trabajadores del campo. Alex desde los siete años. Ana, amorosa, tierna, risueña, precavida con sus palabras, silenciosa. Sus historias me conmovieron, me hicieron llorar, tuve que detenerme. La construcción de la paz y el acto político-pedagógico implican aceptar que somos dualidad y liminalidad, que aún con lo sanguinario que puede haber detrás, hay humanidad. Sus memorias, como señala Pollak (2006), siguen vivas y subterráneas.

El curriculum prescrito por sí solo no puede reconocer al sujeto liminal porque fue pensado para otro sujeto. El maestro sí puede, porque tiene autonomía, disposición afectiva y la voluntad de preguntarse quién es el estudiante que tiene enfrente, de dónde viene y qué carga. Como señala Sacristán (2007), entre el curriculum prescrito y el curriculum en la práctica existe una distancia en la que el maestro ejerce su autonomía; es allí donde ocurre lo que el dispositivo no puede prever. Educar es un riesgo que hay que asumir porque nada ni nadie está a nuestra disposición, y el sujeto que llega al aula no es el que el plan de estudios imaginó. No existe el 'debería', existe el 'es'. Como señala Biesta (2013), la educación puede reconocer al sujeto como alguien que ya es, en lugar de intentar producirlo desde una imagen preconcebida y esencialista. Ese reconocimiento es el límite que el dispositivo no puede cruzar solo. El lugar del maestro es por la emancipación, la libertad y la ternura, y también por la navegación: rema, rema, rema.

Referencias

Álvarez, V., & Cataño, Á. (2023). Subjetividad y participación sociopolítica de las mujeres Farianas en el proceso de reincorporación: AETCR Jacobo Arango de Dabeiba-Antioquia [Universidad de Antioquia]. https://hdl.handle.net/10495/33830

Arango, V. (2022). Lo que fui, lo que soy, lo que seré: Una aproximación a las subjetividades de las mujeres excombatientes de las FARC-EP en contextos de post-acuerdo. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/4aeaa6de-285d-48e5-acea-89c1970897cd

Beltrán, L. (2019). Relatos de vida en la guerra: Hitos, posibilidades y subjetividad política en excombatientes de las FARC [Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2331

Benedetti, M. (1996). Perplejidades de fin de siglo. Editorial Sudamericana.

Biesta, G. (2013). El bello riesgo de educar. https://www.casadellibro.com.co/ebook-el-bello-riesgo-de-educar-ebook/9788491072294/6757999

Bolívar, I., & Lizarazo, S. (2021). Sistema educativo y cohesión ideológica en las FARC-EP. Entre el «nosotros» como patria social y el «Estado agresor». Diálogo andino, (66), 463-474. https://doi.org/10.4067/S0719-26812021000300463

Cañaveral, J., Hernández, E., & Vivares, D. (2023). Imaginarios de excombatientes colombianos sobre la reincorporación y la reintegración: La metáfora de la carga. Secuencia, (115). https://www.redalyc.org/journal/3191/319174600007/

Cárdenas, J. (2019). En Bogotá nos pillamos. La vida-escuela de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia—Ejército del Pueblo (Farc-EP) a través de sus cuatro generaciones 1950–2018. https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/24376

Cavafis, C. (1911). Ítaca. https://ciudadseva.com/texto/itaca/

Colombia Aprende. (2023). Derechos básicos de aprendizaje. Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje

Decreto 846 (2015). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=249496 Por

medio del cual se adicionan los capítulos 5 y 6 al Título 2, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1081 de 2015 y se reglamentan los artículos 19 y 20 de la Ley 2294 de 2023

Decreto 965 (2020). https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=94528 Por el cual se adiciona el Capítulo 8 al Título 5 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1069 de 2015, se adoptan medidas para el sometimiento individual a la justicia de los integrantes de los Grupos Armados Organizados (GAO) y se dictan otras disposiciones

Decreto 1075 (2015). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913 Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación

Decreto 3011 (1997). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1170 ADULTOS - Subtema: Sector Educación Se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACIÓN SED - Subtema: Programas y Proyectos Educación para adultos, régimen jurídico, Art. 1º. Definición, Art. 2º. Principios, art. 3º. Objeto, Art. 4º. Definición de programas, Art. 5º. Proceso de alfabetización, Art. 6º - 8º. Educación básica y media, Art. 9º. Instituciones, Art. 10. Programas especiales, Art. 11 y 12. Orientación curricular distrital, Art. 13 y 15. Duración de programas de alfabetización, Art. 14. Beneficiarios, Art. 16, 17 y 23. Duración, Art. 18 y 23. Modalidades de asistencia, Art. 19 y 24. Contenido de los programas, Art. 20 y 25. Ciclos lectivos, especiales, definición, Art. 21. Título, bachiller, Art. 27. Instituciones educativas, requisitos, Art. 28 - 30. Derechos académicos, Art. 34. Planta de personal, Art. 37. Instituciones de educación superior, formación docente, Art. 39. Plan de desarrollo, inclusión, Art. 40. Condiciones, Art. 41. Funciones y responsabilidades, aplicación, Art. 42. Control y vigilancia, Art. 43.

Foucault, M. (1984). Saber y verdad. https://www.buscalibre.com.co/libro-saber-y-verdad/52557451/p/52557451

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, 50(3), 3. https://doi.org/10.2307/3540551

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. https://www.casadellibro.com.co/libro-los-profesores-como-intelectuales-hacia-una-pedagogia-critica-del-aprendizaje/9788475095882/395691

Goffman, E. (2006). Estigma. La identidad deteriorada (Primera edición). Amorrortu Editores.

Goyeneche, K., & Ramírez, C. (2019). Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza. https://www.proquest.com/openview/2c6a4848f38c83b01d110f891dd5a1f1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Hernández, R. (2017). Conflicto armado y posconflicto en Colombia: Alcance del enfoque de educación inclusiva en el proceso formativo del sujeto en condición de desmovilización y reintegración. Textos y Sentidos, (16), 81-92.

Jiménez, K., & Ramírez, V. (2016). Aproximaciones a la subjetividad y socialización política de jóvenes excombatientes del conflicto armado en Colombia. Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia), (18), 77-90.

Larrosa, J. (2018). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

Ley 115 (1994). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292 "Por la cual se expide la Ley General de Educación"

Lizarazo, S. (2021). Sistema y experiencias educativas en las FARC - EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia. Izquierdas, 50, 0-0. https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100209

Ministerio de Educación Nacional. (2018). ¿Qué son los Modelos Educativos Flexibles? Portal Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-354537.html

Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2021). Formar la subjetividad política para el posconflicto: Una apuesta desde el proyecto educativo institucional en perspectiva filosófica y pedagógica. El Ágora U.S.B., 21(1), 323-345. https://doi.org/10.21500/16578031.4520

Mouffe, C. (2009). En torno a lo político (1st ed). Fondo de Cultura Económica.

Nieto, L. (2022). Subjetividades entre filas y montañas: Dieciocho voces de firmantes de las FARC-EP [Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/12501

Niño, N. (2014). De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito: Una aproximación desde la infancia, la juventud y el género. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1026/123

Ocampo, S. (2023). Subjetividad política de mujeres excombatientes de las FARC-EP en proceso de reincorporación: Sus sentidos subjetivos en el posacuerdo en Colombia en clave de reconciliación [Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6381

Peñaloza, Y. (2022). Transformación de la cultura política a partir de los modos de subjetivación de excombatientes de las FARC – EP en proceso de reincorporación a la vida civil [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/28370

Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones Al Margen.

Pulido, M. (2022). Subjetividades políticas en devenir: Narrativas de subjetivación política en el contexto del post acuerdo, de excombatientes de las Farc- Ep en Bogotá [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/29638

Resolución 0452 (2022). https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=121398&dt=S Por la cual se reglamentan los beneficios sociales y económicos del Proceso de Atención Diferencial, dirigido a los exintegrantes de Grupos Armados Organizados (GAO) que se sometan a la justicia en el marco del Decreto 1069 de 2015 adicionado por el Decreto 965 de 2020

Ricœur, P. (2010). Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.

Rubio, C. (2024). Sabidurías guerrilleras: Acerca del proceso de formación en las FARC-EP (1982-2016). https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/86566

Sacristán, J. G. (2007). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica (Novena Edición). Ediciones Morata S.L.

Torres, E. (2020). La infancia y la escuela en las voces de excombatientes. Pedagogía y Saberes, (53), 121-132. https://doi.org/10.17227/pys.num53-10502

Turner, V. (1988). El proceso ritual. Estructura y antiestructura. Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Vásquez, F. (2004). Pregúntele al ensayista.