

AZIMUT:

Sentido orientador de la educación para jóvenes y adultos, en la realización de sus proyectos de vida

Nicolás Marulanda Olarte¹

Claudia Esperanza Cardona López²

Resumen

El presente artículo da cuenta de un trabajo investigativo cuyo objetivo se centró en comprender los significados y sentidos del proyecto de vida, configurados por los estudiantes del programa de formación para jóvenes y adultos de la Institución Educativa Rural Giovanni Montini, con el fin de identificar el rol transformador del servicio de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA),³ en la reconfiguración de sus proyectos de vida desde la concepción de 13 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 17 y 72 años. El estudio fue de corte cualitativo con enfoque hermenéutico, empleando técnicas de entrevista semi-estructurada, observación participante y asociación de palabras, al aplicar como instrumentos el cuestionario con preguntas abiertas y la carta asociativa. Los resultados obtenidos posibilitaron la significación del proyecto de vida como el tejido entre las dimensiones laborales, familiares, educativas y de valores, ámbitos que se interrelacionan para materializar metas específicas, encaminadas a la realización personal y el progreso. En cuanto al sentido, se estableció que la educación representa, en el imaginario de la comunidad, el eje mediante el cual una persona puede orientar sus acciones para lograr varios hitos en la realización su proyecto de vida, logrando la trascendencia hacia el reconocimiento social; por su parte, desde una perspectiva

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en inglés, Universidad de Manizales. Docente en Institución Educativa Rural Giovanni Montini. Correo: cibernicolas87@hotmail.com

² Doctora Formación y Diversidad. Profesora Titular de la Universidad de Manizales, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales, Especialista en Educación Sexual de la Universidad de Caldas, Docente Investigadora - Universidad de Manizales. Correo: esper@umanizales.edu.co

de lo comunitario, emerge la comprensión del rol del proyecto de vida y la EPJA como factores que representan un cambio paradigmático de la ruralidad tradicional hacia la nueva ruralidad.

Palabras clave: educación para jóvenes y adultos, proyecto de vida, reconocimiento, ruralidad,, experiencias cristalizadoras, experiencias paralizantes.

Abstract

This article aims to report a research work whose objective was focused on understanding the meanings and senses of the life project, set by the students of the youth and adults training program of the Giovanni Montini Rural Educational Institution, in order to identify the transforming role of the Youth and Adult Education service (YAES), in the reconfiguration of their life projects from the conception of 13 students, whose ages range from 17 to 72 years old. The study was qualitative with a hermeneutic approach, through which the techniques of interview, the participant observation and word association were boosted, by applying the questionnaire and the associative letter as instruments. The obtained results allowed the life project significance as the tissue in between the labour, family, educational and value dimensions, areas that interrelate to materialize specific goals, aimed at personal fulfillment and progress. In terms of the sense, it was established that education represents, in the community imaginary, the axis through which a person can guide their actions to achieve several milestones in the fulfilment of their life project, achieving transcendence towards social recognition; for its part, from a community perspective, the understanding of the role of the life project and YAES emerges as factors that represent a paradigmatic change from traditional rurality towards the new rurality.

Key words: youth and adult education, life project, recognition, rurality, crystallizing experiences, paralysing experiences.

Justificación

La Institución Educativa Rural Giovanni Montini, a través del programa de formación para adultos, desde el año 2019, ofrece a la comunidad de la vereda Kilómetro 41 de Manizales, del departamento de Caldas - Colombia, el servicio de educación para jóvenes y adultos, permitiendo a los habitantes retomar sus estudios de básica y media, con el fin de completar su escolaridad y ampliar sus oportunidades de realización personal.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales para brindar un servicio pertinente y significativo para el futuro de los alumnos, se advierte que, durante el año y medio que lleva en funcionamiento el programa, la enseñanza se ha focalizado en la formación netamente académica, en la que prima la orientación de los contenidos. De esta manera, se ha encontrado que el colegio no da la posibilidad al alumnado de reconocer y, mucho menos, plantearse un proyecto de vida a futuro.

Por lo anterior, se generó un estudio investigativo que permitiera saber ¿Qué significados y sentidos de proyecto de vida se configuran en los estudiantes del programa de formación para jóvenes y adultos de la Institución Educativa rural Giovanni Montini?, con el fin de identificar, en primera instancia, los significados de proyecto de vida presentes en los estudiantes del programa de formación de jóvenes y adultos, para luego interpretar los sentidos de proyecto de vida con relación al programa de formación de adultos; todo lo cual, encaminado hacia la comprensión de las dinámicas por medio las cuales los estudiantes logran consolidar dichos significados y sentidos en su proceso de formación.

En este sentido, el promover proyectos de vida sólidos en los alumnos, tendrá amplias repercusiones positivas en el desarrollo de la comunidad del Kilómetro 41; comunidad que, en su condición de ruralidad y vulnerabilidad, requiere personas con visión para generar, desde sus posibilidades y capacidades, la superación de las brechas de inequidad.

Antecedentes

Para el desarrollo del presente trabajo, se auscultó en la producción académica la manera como se han documentado los estudios sobre educación para adultos, proyecto de vida y las diferentes categorías que los subyacen, tratando de relacionar las distintas dinámicas investigativas contemporáneas para dirigir el presente proceso investigativo.

En el ámbito internacional, se encontró la investigación *Proyecto de Vida de un grupo de madres adolescentes que han reanudado sus estudios escolares*, realizada por Mendoza (2020) en Lima - Perú. En esta, el investigador realizó un estudio con enfoque cualitativo que pretendió explorar y describir la elaboración del proyecto de vida en un grupo de 8 madres que decidieron retomar su escolaridad; así pues, mediante una metodología dialógica, comunicacional y progresiva, a través de la entrevista semiestructurada, se obtiene la comprensión de los aspectos más significativos de la reinserción escolar y su relación con el direccionamiento de los proyectos de vida de la población objeto de estudio.

Así mismo, en Arequipa - Perú, se encontró un estudio a nivel doctoral denominado: *Construcción del sentido de estudiar en los proyectos de vida de los estudiantes jóvenes y adultos de los CEBA* (Cáceres, 2018); el cual, apuntó a determinar cómo construyen el sentido del estudiar en los proyectos de vida de los estudiantes jóvenes y adultos en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de Arequipa; la investigación plantea un ejercicio cualitativo de corte descriptivo, en el que se dinamizó la técnica del focus group, a través de sesiones grupales, guías de discusión y registro de campo. Este trabajo presenta aspectos afines a los objetivos del presente estudio, ya que ofrece elementos metodológicos que se pueden seguir, propone técnicas e instrumentos que pueden llegar a ser aplicadas en el ejercicio, sugiere autores que conceptúan las categorías de estudio y, como resultado, ofrece la oportunidad de comprender las particularidades de los elementos que abarca el proyecto de vida, a partir de los sentidos de los estudiantes.

Por su parte, en Cuba se encontró un estudio realizado por Domínguez (2007), bajo el título: *Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable*, en dicho trabajo, el autor demuestra los efectos de la instauración del proyecto de vida en la satisfacción personal de cada uno de los individuos; evidenciando cómo la estructuración del

proyecto de vida abarca las diferentes dimensiones de ser, permitiendo dar sentido a su vida y potenciando el reconocimiento y autodeterminación, con el fin de asegurar el alcance de las metas propuestas.

Similar a este, en Yucatán - México, se realizó el estudio: *Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados*; esta pesquisa, realizada por Jara y Echavarría en el año 2020, pretende describir una intervención realizada con el fin de fortalecer el autoconcepto y facilitar la construcción de un proyecto de vida en adolescentes institucionalizados. Se abordó este trabajo, pues los escenarios de formación que trabaja para fortalecer el proyecto de vida y el autoconcepto son personas en situación de vulnerabilidad; ofrece, además, elementos metodológicos y de recolección de la información aplicables al objeto de estudio. Así las cosas, brinda una noción sobre el tipo de actividades efectivas para conocer los significados de los alumnos con respecto a las categorías.

Adicionalmente, se revisó el artículo *Juventudes emergentes: percepciones en torno a la familia, la escuela, el trabajo y el ocio en jóvenes en contextos rurales en San Luis Potosí*, realizada en México por el investigador Rivera González (2012), cuyo objetivo se enfocó en conocer cómo conciben y construyen, los jóvenes rurales de San Juan de Potosí, su proyecto de vida a partir del análisis de las narrativas y las experiencias personales, en aspectos como: familia, escuela, ocio, sexualidad y trabajo. Se trata de un estudio de corte cualitativo en el que se aplicaron entrevistas a 10 jóvenes de la comunidad, centrando el análisis en la juventud rural, en el marco de las dinámicas sociales actuales. En sus resultados, el autor define las transformaciones de la juventud rural de San Juan de Potosí, en relación con las dinámicas socioeconómicas del orden global, definiendo y especificando cómo las categorías estudiadas influyen en el planteamiento de los proyectos de vida de los adolescentes, resaltando la importancia de los elementos tecnológicos en sus interacciones. En conexión a esta investigación, se sugiere tener en cuenta las categorías de familia, escuela, ocio y sexualidad como elementos que influyen en la conformación del proyecto de vida de los jóvenes rurales.

Por otro lado, a nivel nacional, se encontró en la ciudad de Pasto, una investigación denominada *Huellas vitales que aportan a la estructuración de los proyectos de vida*

(Arteaga, Chamorro y Teresa, 2016); en esta, las autoras pretenden interpretar las huellas vitales de algunos maestros del departamento de Nariño y la forma como influyen en la estructuración del proyecto de vida en sus estudiantes. Este trabajo, a través una metodología de corte cualitativo, emplea un método hermenéutico de carácter histórico-práctico, apoyado en el diseño narrativo, lo que permitió la descripción e interpretación de dinámicas y realidades sociales; así las cosas, la entrevista en profundidad fue utilizada como herramienta principal de recolección de información, permitiendo la descripción de las huellas vitales que dejan los docentes en la consolidación de sus prácticas pedagógicas, demostrando cómo las historias de vida de los docentes inspiran los proyectos de vida de los estudiantes, al determinar aspectos axiológicos de los docentes y cómo influyen en los alumnos.

Por esta misma línea se encontró un trabajo investigativo titulado: *Políticas públicas en educación para la población vulnerable de Norte de Santander*, (Osorio et al., 2016), este se realizó bajo un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, el cual, mediante un diseño descriptivo interpretativo, apuntó a identificar el impacto de las políticas públicas en educación para la población vulnerable de Norte de Santander, aplicado con jóvenes y adultos iletrados, comunidades étnicas, menores con necesidades educativas especiales, afectados por la violencia, menores en riesgo social, habitantes de frontera y población rural dispersa. Los resultados encontrados permitieron comprender que, para mejorar el impacto de las políticas públicas para la población vulnerable de Norte de Santander, es necesario que la población conozca sus derechos y los haga valer, se reconozca el apoyo que requiere la población vulnerable y se distribuyan los recursos en forma adecuada mediante la correcta articulación entre las entidades de apoyo. Adicionalmente, los autores enfatizan en la importancia de fortalecer la sensibilidad de la población ante los problemas de vulnerabilidad.

Así pues, una vez realizado el recorrido por los antecedentes encontrados, se advierte que la comunidad académica, en el ámbito latinoamericano, se interesa por revisar, analizar, investigar y reflexionar sobre las experiencias, los procesos e impactos que los diferentes programas generan como instituciones, haciendo énfasis en la población de jóvenes y adolescentes; sin embargo, pocos estudios se relacionan con la población de adultos, quienes

participan en los procesos de formación continuada, ofrecidos por las Instituciones Educativas del sector oficial.

Por su parte, se evidencia que, en los diferentes niveles auscultados, la categoría *proyecto de vida* se relaciona como factor que se debe comprender, profundizar y fortalecer en la formación de los estudiantes jóvenes y adultos, con el fin de reintegrarlos a la vida escolar, a la par que les permite desarrollar habilidades enfocadas en su futuro, con el objetivo de progresar y mejorar su calidad de vida. Desde lo metodológico, se establece una tendencia hacia lo cualitativo con una perspectiva holística, pues considera los escenarios como un todo, estudiando a las personas en el contexto y las situaciones en las que se encuentran. Así pues, los estudios evidenciaron el uso de técnicas e instrumentos recurrentes como las entrevistas semi-estructuradas, observación participante, narrativas de vida, talleres, entre otras.

Los aportes dados por las investigaciones consultadas dieron cuenta de elementos comunes que influyen en la construcción de los proyectos de vida, como es el caso de la educación, favoreciendo el desarrollo de diversas habilidades de pensamiento, argumentación, reflexión y análisis, investigando sobre cómo la escuela puede ofrecer posibilidades al estudiante, aun cuando se trate de poblaciones vulnerables, en donde son escasas las proyecciones para mejorar la calidad de vida de cada sujeto.

Como vacíos a cubrir, se identifica que la gran mayoría de estudios se centran en poblaciones urbanas, lo cual genera un gran desconocimiento de las particularidades propias de la ruralidad, impidiendo la comprensión de sus dinámicas y el diseño de programas de formación pertinentes, atendiendo a las necesidades, expectativas y proyectos de vida de esta comunidad.

Referente Teórico

Significado y Sentido

El concepto de significado y sentidos surge gracias al cambio paradigmático de la psicología, el cual pasó del positivismo, que comprendía al ser humano de forma lineal en términos de estímulo-respuesta, al paradigma emergente, quien reconoció el estudio del ser humano de manera integral. (Arcila et al., 2010)

Por su parte, Hernández (2003, citado por Arcila et al., 2010) afirma que no se debe considerar la mente como un instrumento en el que se depositan los significados sino, más bien, como creadora de ellos, señalando que esta creación no puede desligarse del mundo circundante en el que se encuentra inmerso el sujeto; en este orden de ideas, la función de la mente no se debe comprender de forma pasiva, pues ella es productora de los significados. Por tal razón, resulta de vital importancia, para el presente ejercicio investigativo, escuchar a través de las narrativas de vida, la mente de los estudiantes del programa de Educación para Jóvenes y Adultos, en aras a descubrir qué significados y sentidos han configurado sobre sus proyectos de vida a través del programa.

Así pues, la reflexión en cuanto al significado ha sido enriquecida por varios e importantes autores, quienes asumen el concepto desde diferentes vertientes con respecto a la generación de los signos y el rol de la interacción cultural. A este respecto, autores como Vygotsky (1960), mencionan que el significado se genera cuando el hombre establece nuevas conexiones entre los signos, los cuales surgen en la cultura para que sean apropiados por el hombre y, con ellos, pueda relacionarse de forma subjetiva en la sociedad, para luego influir en ella y en sí mismos.

Por su parte, este autor sostiene que los significados evolucionan en dos vías; la primera es a lo largo del desarrollo de la persona (ontogénesis), cuando los significados y los signos sufren un proceso de transformación a medida que el niño madura y de acuerdo con la manera en que funciona el pensamiento (Vygotsky, 1970); una segunda etapa de evolución es la cultura, ya que si los signos se encuentran en la cultura, los significados también se

encuentran en ella; cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo, cambiando, de esta manera, los significados establecidos culturalmente (Vygotsky, 1987).

Para Bruner (1998a), los significados se construyen a partir de la influencia de elementos internos y externos; los elementos externos hacen referencia al origen biológico referido a las capacidades innatas del individuo para comprender algunos significados esenciales a través de las representaciones proto lingüísticas (habilidades previas) para interactuar más fácilmente con el medio, para ello se requiere de una “disposición prelingüística para el significado que facilita la apropiación del lenguaje” (Bruner, 1998b, p. 43).

Adicional a esto, dichos elementos externos hacen referencia a la cultura, en ella, se encuentran los códigos y sistemas de símbolos, manifestados en el lenguaje, con los cuales los seres humanos construyen los significados. “Ahora bien, la evolución en los significados se produce cuando estas dos líneas de desarrollo, la biológica y la cultural, se entrecruzan; esto ocurre en el momento en que el sujeto se apropia del lenguaje” (Bruner, 1998b, p.76).

Por su parte, Kenneth Gergen (1996), propone una concepción de significado mucho más compleja, pues para él representa un sistema de subcategorías que interactúan constantemente; establece, entonces, que el significado nace en las relaciones de los individuos; “al partir de este panorama, el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas es que empieza a construir, deconstruir y co-construir de manera constante los significados” (Gergen, 2006, p.29).

En cuanto al sentido, este mismo autor, señala que “se puede entender como el subproducto de la relación que permite que aparezcan, se mantengan y decaigan los significados en la coordinación” (Gergen, 2006, p.29), con lo cual, entiende el sentido como la subjetivación de los significados por medio de las interacciones y relaciones de los individuos. Esta subjetivación se configura de manera particular en cada ser humano, de acuerdo con sus sentires, impactos, circunstancias, utilidades y demás experiencias que representan los signos en su medio.

Es de vital importancia para esta investigación, y resulta interesante, considerar los significados y sentidos del estudiante del programa de formación para adultos, teniendo en cuenta que sugiere un ejercicio en el que se va a indagar por concepciones de personas que han construido sus significados y sentidos por medio de interacciones y relaciones, a lo largo de su vida, en contextos, principalmente extraescolares, permitiendo contrastar su nivel de transformación con el retorno a la vida escolar.

Proyecto de Vida

El término proyecto de vida, tiene un gran uso en lenguaje cotidiano, generando cierta trivialización y reducción a un simple cliché de crecimiento personal, que solo reconoce la organización de las metas de las personas. Esta expresión no solo es cotidiana, también tiene connotaciones en la filosofía, antropología, psicología, educación, entre otros campos de estudio.

En el ámbito educativo, el proyecto de vida suele representarse como parte del eje pedagógico para el desarrollo humano, estilos de vida saludable y proyectos de vida mediante los cuales se orientan actividades que buscan fortalecer la estabilidad física y mental de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de dar sentido al futuro de la existencia de cada uno.

En este orden de ideas, al comprender el sentido del concepto de proyecto de vida que le atribuyen los estudiantes del programa de formación, se ha de reconocer la integralidad y subjetividad del ser humano, entendiendo cómo sus estructuras físicas, psicológicas, culturales, contextuales o sociales, interactúan para consolidar las acciones que permiten dar el sentido de su misión, sus anhelos y sus propósitos de existencia, los cuales resultan ser un nodo en la conformación de la identidad social. Es así como, en palabras de D'Ángelo Hernández (2000), el concepto de proyecto de vida “se consolida como una estructura general que encauza la comprensión de la identidad individual y social del sujeto, abordándolo desde la doble dimensionalidad humana, vista en la unidad de nivel de personalidad y de la persona propiamente dicha”. (pp. 270-271)

Lo anterior implica reconocer qué se entiende por personalidad y por persona:

Personalidad, sería la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores a manera de configuraciones individualizadas.

Persona, se referiría al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinados. (D´Angelo Hernández, 2000, p. 270)

Por lo ello, se debe entender que el proyecto de vida, desde las subjetividades y expectativas particulares del individuo, establece una relación directa con su representación física e interacción en el medio social.

Desde el ámbito psicológico y social, el proyecto de vida “integra las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (D´Angelo Hernández, 1995, p. 7).

En palabras de Flores (2008), los proyectos de vida son el conjunto de planes abordados cognitiva y emocionalmente, ubicados en un contexto social determinado, cuyos contenidos esencialmente incluyen acciones conducentes a metas, que son manifiestas a través de las comunicaciones verbales y no verbales.

Así mismo, Moffat (1991, p. 126) señala que el proyecto de vida sólo es posible como consecuencia de un vínculo con los otros, con lo cual sostiene que nadie crece en soledad y, de ser así, los estadios alcanzados en cuanto a su desarrollo son escasos, pobres y limitados. Para los adolescentes, el proyecto de vida da la posibilidad de anticipar una situación, generalmente, se plantean expresiones como “yo quisiera ser” o “yo quisiera hacer”, todo lo cual de acuerdo con su historia personal y a las circunstancias en que está viviendo.

Por su parte, Casullo (1996, p.13) defiende que el proyecto de vida está vinculado a la constitución de la identidad ocupacional en cada ser humano entendida como la

representación subjetiva de la inserción concreta en el mundo del trabajo en la que puede auto percibirse incluido o excluido.

El proyecto en un sentido más específico es el resultado de un proceso constructivo en marcha realizado por la persona que utiliza sus experiencias anteriores, sus posibilidades y alternativas concretas, que le ofrece el ambiente y la forma en que él modela su vida y su persona, a la vez que es construido por ella. Se considera pues, el proyecto de vida como "construcción", es decir, que el proyecto no sería algo dado o recibido como transmisión o herencia en un individuo pasivo en la recepción, sino que resultaría conveniente comprenderlo como el ir siendo el hombre en su ser.

La conformación de un proyecto de vida está vinculado, de manera central, a la constitución, en cada ser humano, de la "identidad ocupacional" entendida esta como la representación subjetiva de la inserción concreta en el mundo del trabajo en el que puede autoperibirse incluido o excluido.

La identidad ocupacional se gesta a lo largo de la infancia y es consecuencia de los ideales (modelos y valores) familiares y ambientales que rodean al niño. Alcanzando su punto crítico en la adolescencia, período en el que dicha identidad se confronta con las condiciones reales que exigen la toma de decisiones en la búsqueda de su concreción; por lo tanto, la capacidad de los jóvenes para afrontar estas circunstancias y definir estrategias está en función de factores psicológicos y sociales como el medio socioeconómico, la escala de valores, los ideales y modelos promovidos, el género. Un proyecto de vida sano supone la capacidad de poder admitir errores y aceptar críticas, superando el narcisismo y la omnipotencia (Casullo, 1996, p.13).

Así pues, se entiende que el proyecto de vida articula la identidad personal y social dentro de las dinámicas presentes y las posibilidades de progreso futuro; por lo tanto, es la carta de navegación del sujeto en las dimensiones esenciales de la vida, siendo además el modelo ideal sobre lo que se espera o se quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real, sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo, hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en contexto y tipo de sociedad determinada.

Por esta razón, la construcción del proyecto de vida incluye todas las dimensiones de la vida, desde el área afectiva, hasta la social, cultural, política, recreativa y profesional; las cuales son fundamentales, pues determinan las orientaciones en la vida del sujeto; por consiguiente, para trazar los objetivos del proyecto de vida, se deben conocer las bases con que cuenta una persona para construirlo, con el fin de propiciar una sana aceptación de sí mismo y de las circunstancias que lo rodean, para lograr la superación de los obstáculos que puedan llegar a limitar su vida.

En este orden de ideas, la escuela debe brindar los espacios y tiempos necesarios para hacer que el estudiante reflexione, desde las diferentes dimensiones de su vida y desde su punto de vista, con el fin de que empiece a dar pequeñas pinceladas a sus sueños, anhelos y proyectos, desde su vida escolar, de tal manera que inicie la construcción de su proyecto de vida. Esto se puede realizar a través de talleres y actividades que vayan en beneficio de la construcción del proyecto de vida de cada uno; a este respecto, Arboleda (2007, p. 51), afirma que “plantear ejercicios con propósitos a la construcción de un proyecto de vida favorece el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento: argumentación razonada, inferencias interpretativas, reflexión, análisis, crítica, analogía, entre otras”; de esta manera, es importante que desde la escuela se le ofrezca estas posibilidades al estudiante, aun cuando se trate de poblaciones vulnerables, en donde son escasas las proyecciones para mejorar la calidad de vida de cada sujeto.

Experiencias paralizantes:

En cuanto a las experiencias paralizantes, Howard Gardner (1994) las ejemplifica así:

Son aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Podemos poner como ejemplo a un mal maestro que descalificó un trabajo, humillando con su comentario frente al aula la incipiente creación artística de un alumno. O la violenta evaluación de un padre cuando gritó ‘Deja de hacer ese ruido’, en el momento en que la fantasía del niño lo hacía integrar una ‘banda’ importante en concierto y golpeaba con dos palillos sobre la mesa. (p.63)

Como se ve, las experiencias de este tipo están llenas de emociones negativas, capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias, generando sensaciones de miedo, vergüenza, culpa, odio e impidiendo el crecimiento intelectual. Es probable así, que el

alumno decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que "no sabe hacerlo".

Experiencias cristalizantes.

En contraposición con las experiencias paralizantes descritas al inicio de este apartado, se plantean las experiencias cristalizantes, conceptualizadas por Gardner (1994) como “aquellos hitos de la historia personal, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas” (p.64); en este sentido, la oferta del sabatino involucra a los estudiantes en una rica y diversa experiencia cristalizante en la que cada uno tiene la posibilidad de reconocerse a sí mismo, desarrollar su personalidad y potenciar su intelecto en un ambiente pedagógico agradable, el cual le va a permitir direccionar su proyecto de vida hacia el acceso a la educación superior o educación para el trabajo, en pro de su desarrollo humano, permitiéndole ser reconocido, mediante el ejercicio de una profesión, arte u oficio.

Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de tipo cualitativo, el cual, como lo plantean Bonilla y Rodríguez (1995, p. 3), busca comprender e interpretar la realidad humana a través de los ojos de las personas que son objeto de estudio de la presente, para comprender la singularidad de las personas y comunidades a partir de las percepciones que tienen de su propio contexto.

El marco metodológico de la investigación es hermenéutico interpretativo, dado que se orientó a comprender los sentidos y significados sobre proyecto de vida que tienen los estudiantes del programa de formación para adultos, lo cual es coherente con los planteamientos de dicho enfoque, pues pretende descubrir e interpretar diferentes expresiones, significados, sentimientos y percepciones que experimentan los actores del proceso.

Como técnicas de investigación se dinamizaron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la asociación de palabras para las cuales se utilizaron los instrumentos de cuaderno de apuntes, cuestionario y la carta asociativa respectivamente.

La unidad de trabajo estuvo conformada por 13 estudiantes del Programa de Formación para Jóvenes y Adultos, que decidieron participar libremente en el estudio; los participantes, pertenecen a la Institución Educativa Rural Giovanni Montini de la vereda Km 4, ubicada en el municipio de Manizales, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 72 años, por lo que pertenecen a diferentes ciclos lectivos. Por tratarse de una zona rural dispersa, se hizo un muestreo por conveniencia, los criterios de selección se basaron en la actitud de los estudiantes respecto a la participación en clase y sus historias de vida, narradas en la cotidianidad, los cuales asistieran regularmente a las jornadas del programa sabatino.

Como unidad de análisis se proponen los significados y sentidos de los estudiantes del Programa de Formación para Jóvenes y Adultos de la I.E.R Giovanni Montini, con respecto a la educación y el proyecto de vida.

Hallazgos

A través de la aplicación de las técnicas de investigación y de los respectivos instrumentos en el presente proceso investigativo, se logró constatar cómo el Proyecto Vida es un elemento integrador de las múltiples dimensiones del ser humano, lo que le permite hacer una sinergia encaminada hacia el desarrollo personal y la realización de los planes de vida propuestos por cada uno de los estudiantes. Además, facilita el reconocimiento de los significados y sentidos establecidos por los participantes frente al rol orientador de la educación en el proyecto de vida y cómo interactúa en las transformaciones personales y de las comunidades rurales.

De esta manera emergen las siguientes categorías:

Educación para jóvenes y adultos: factor cristalizante en entre la vulnerabilidad y la ruralidad.

El estado colombiano, por medio de los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (MEN, 2005, p.8), considera como grupos vulnerables prioritarios de atención a: la población rural dispersa, los jóvenes y adultos con escolaridad incompleta, las comunidades étnicas, los menores con necesidades educativas especiales, los afectados por la violencia, los menores en riesgo y los habitantes de frontera. En este mismo documento, el MEN define la vulnerabilidad como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, culturales, políticos y biológicos, se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (p.10).

En consonancia con lo anterior, las características de la unidad de análisis y sus condiciones de vida permiten reconocerla como una población vulnerable, toda vez que la comunidad estudiantil está conformada por personas que se encuentran dentro de la caracterización de los grupos poblacionales mencionados por el MEN.

En aras de referenciar y entender la vulnerabilidad en el orden internacional, es importante incorporar la conceptualización de la ONU a través de la Cepal con respecto a las comunidades vulnerables:

...grupos que se hallan en situación de “riesgo social”, es decir, compuestos por individuos que, debido a factores propios de su ambiente doméstico o comunitario, son más propensos a presentar conductas anómicas (agresividad, delincuencia, drogadicción), experimentar diversas formas de daño por acción u omisión de terceros (maltrato familiar, agresiones callejeras, desnutrición) o tener desempeños deficientes en esferas clave para la inserción social (como la escuela, el trabajo o las relaciones interpersonales). (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 2)

Cumpliendo con su Misión, la I.E.R Giovanni Montini

Busca la formación integral e incluyente de personas comprometidas con el desarrollo comunitario, en armonía con el medio ambiente, encaminando su acción y prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva con enfoque humanista, promoviendo una sana convivencia a partir de valores democráticos y participativos integrando escuela, familia y comunidad. (PEI, 2020, p. 41)

El colegio acoge con su servicio a una población vulnerable, toda vez que los jóvenes y adultos participantes en la investigación, personifican una cultura rural que a través de la historia ha sido caracterizada desde los imaginarios, por ser una fuerza productiva sometida, a través de las generaciones, a condiciones de inequidad, explotación, olvido del estado y discriminación.

El Kilómetro 41 está ubicado en la ribera del río Cauca (corregimiento Colombia del municipio de Manizales). Es un microuniverso colombiano donde sus habitantes coexisten con los vestigios de las ruinas de la carrilera que bordea el río Cauca y los despojos de la Hacienda Potrerillo —expropiada a Roberto Escobar (hermano de Pablo Escobar)—. En Potrerillo se asentó, en los últimos años, una invasión que se ha transformado en parte de la comunidad que habita la ribera. Estas características especiales del territorio han afectado la cultura, la convivencia y los modos de habitar de los jóvenes rurales. Las condiciones sociales de sus familias hacen que se renueven las maneras de interpretar los lugares. (Pérez-Arroyave, 2020, p.3)

En cuanto a la concepción histórica de vulnerabilidad rural, Quiceno (2011) citado por Ramirez (2022) (p208) expone que “generalmente estas zonas están cargadas, simbólicamente, de atraso y pobreza, en contraste con el desarrollo, progreso y modernidad de la ciudad” (p. 90), de tal forma que se ha propiciado que la pobreza, junto a la desestimación del valor de la educación, se esparza por el campo, sometiendo a los estudiantes ante el dilema del sobrevivir o educarse.

Así pues, el sentido integral de la educación como camino de superación, ha sido ajeno para las familias, quienes optaron por alejar a sus hijos de la escuela, creando un círculo vicioso que produjo más pobreza, un cúmulo de experiencias paralizantes que ataron, amordazaron y secuestraron, ya no el cuerpo, sino la mente de las personas, para que se conformaran con satisfacer sus necesidades básicas, negándoles la opción de potenciar su persona y su personalidad, en aras de establecer un proyecto de vida que les permita realizarse de manera integral.

En cuanto a las narrativas de los estudiantes, respecto a la expresión de experiencias paralizantes, surgieron diversos argumentos ante preguntas como: ¿Qué sucesos determinaron su retiro de la vida escolar?, respondiendo: “*Cuando estaba pequeño vivimos*

en una parte muy pobre y me trajeron pequeño a la casa de mis abuelos y ellos no me podían costear el estudio, era más el trabajo que lo que me podían dar en estudio, entonces decidí retirarme a trabajar” (E2)⁴. Otro testimonio declara: “cuando tenía 7 años mi papá me metió a estudiar y me pegaba porque yo no era capaz de coger bien el lápiz y me ponía con dos ladrillos arrodillada con granos de maíz y eso me dejó traumatizada; además, no pude acabar de estudiar porque mi papá salió y nos dejó muy pequeñas, entonces yo quede con tres hermanitas y mi mamá vendió la casa y me tocó irme a trabajar de niñera” (E7).

Testimonios estos que evidencian una relación directa entre factores de vulnerabilidad como la pobreza, el maltrato, la ruralidad y la migración, como agentes paralizantes del proyecto de vida, toda vez que la deserción ocasionada frustró las vidas de estas personas, impidiendo la preparación académica para cumplir sus sueños y metas.

No obstante, en la apuesta por reivindicar el valor de esta comunidad rural participante, en relación con la posibilidad de reorientar sus proyectos de vida, es perentorio apreciar el campo desde la diversidad y el enfoque de la nueva ruralidad, que debele sus virtudes partiendo de sus capacidades humanas y del territorio. En este contexto, Rosas-Baños (2013) sintetizan el nuevo enfoque en los siguientes términos:

La nueva ruralidad provee una visión distinta del núcleo del sector rural, -las comunidades campesinas e indígenas-, donde están surgiendo nuevas modalidades económicas, ecológicas, autogestionadas, auto organizativas y autónomas de una gran cantidad de comunidades que actualmente presentan una combinación entre métodos tradicionales con innovaciones técnicas que posibilitan una mejora en sus términos de intercambio y por tanto un incremento de su nivel de vida, entendido en los propios términos de las comunidades. (p.230)

Así las cosas y, con el fin de reducir las brechas entre el campo y la ciudad, el MEN (2017, p.68), a través de los Lineamientos para la Educación de Jóvenes y Adultos, prioriza acciones que conlleven a la comprensión de las diversidades y las particularidades que conforman la cultura rural, proponiendo un servicio educativo pertinente para la ruralidad,

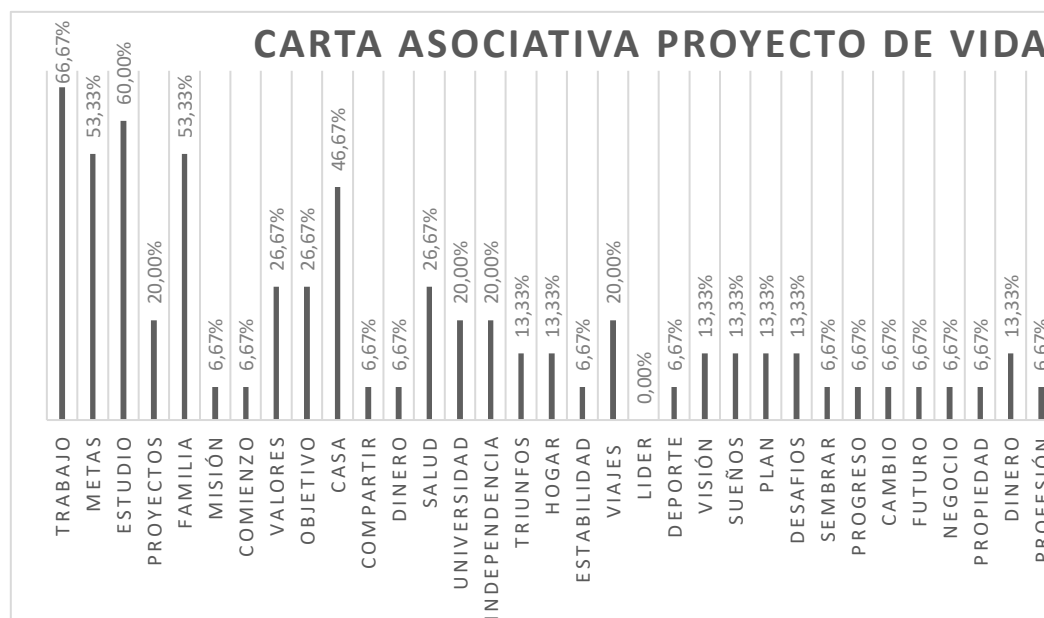
⁴ Estudiante

que garantice el acceso, la permanencia y la calidad, al ser significativo para la población atendida.

Sin embargo, en contraste a lo que se ha expuesto hasta este punto, los alumnos han demostrado reconocer, de manera casi instintiva, que a lo largo de sus días fuera del sistema educativo, han tenido el deseo de retomar sus estudios, es decir, desde su intuición han sentido un impulso que señala la Educación como el *azimut, en sentido metafórico*, que marca el rumbo hacia la cristalización de sus proyectos de vida,

En este orden de ideas, la aplicación de la carta asociativa facilitó reconocer que la Educación para Jóvenes y Adultos, posibilita que la educación no sea un impulso intangible en el pensamiento de los estudiantes, sino que se convierte en la herramienta más poderosa para estructurar sus proyectos de vida, evidenciando que la esta es un concepto que su ubica en el primer anillo, esto es, se le asigna un alto porcentaje en relación con las significaciones de los estudiantes y el proyecto de vida, como se ve:

Tabla 1. Resultados de carta asociativa. Proyecto de vida.



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de hallar elementos que describan la relación EPJA en la reconfiguración de los proyectos de vida de los alumnos, se plantearon preguntas como: ¿Cuál es su proyecto de vida actualmente?, ¿de qué manera va a realizar ese proyecto de vida?, ¿de qué forma el colegio le ayuda a realizar su proyecto de vida? En respuesta a estos interrogantes, los estudiantes manifiestan: *“pues tenía muchos sueños pero me los marchitaron, entonces ahora estoy terminando de estudiar para soñar en ser costurera ...”* (E4); otros señalan: *“mi proyecto actual es terminar mis estudios y continuar otra carrera con lo de costura”* (E3), *“el colegio me ayuda a realizar su proyecto de vida dándome la educación que necesito para aprender, el colegio es muy necesario para los proyectos de vida, porque si usted no se educa, no va a tener proyectos”* (E1); con respecto a estas declaraciones, es evidente el impacto que ha generado la culminación del bachillerato en los estudiantes, puesto que su abanico de posibilidades se ha abierto hacia el acceso de un programa de formación para el desarrollo humano, resaltando el valor del programa de formación como un proceso que valida sus conocimientos; por su parte, permitió auto reconocerse para reorientar su proyecto de vida de acuerdo a su perfil y capacidades. En este sentido los mismos estudiantes señalan: *“estoy estudiando, trabajando, buscando salir adelante y a futuro tengo muchas metas, tengo muchas cosas en mente: una ser agrónoma, farmaceuta”* (E5); otros expresan: *“poniéndome juiciosa a estudiar y trabajar así lo voy a lograr”* (E4); *“dándonos clases, los profes nos ayudan mucho explicándonos las tareas”* (E6). Por su parte el estudiante E10 comenta: *“en lo laboral mi proyecto es ser cada día mejor trabajador y en lo académico ser mejor y lograr entrar a la universidad y lograr mis metas”*, cuando se pregunta ante sus motivaciones, contestan: *“me motiva que en la zona donde yo laboro, mi jefa inmediata es agrónoma y me llama la atención lo que ella dice y hace con nosotros; y mi hijo me da una razón de vida; también quiero lograr los trabajos y la entrega de los talleres y para salir adelante, me siento muy bien con mi entorno y fui criado en el campo y esto me motiva más para aprender del campo”* (E3).

Mediante estos testimonios, se comprende el rol de la educación a través del programa EPJA, en la reconfiguración de los proyectos de vida de los participantes, ya que amplía sus significados y sentidos a la vez que los ubica como actores sociales de la nueva ruralidad, quienes encuentran en su identidad como campesinos la motivación para ser artífices del desarrollo de su región, fortaleciendo la raigambre de la cultura rural.

Adicionalmente, la EPJA no solo impacta las vidas de los estudiantes a nivel individual, sino que también se refleja en el cambio de la concepción de la cultura rural, renovando la identidad de vulnerabilidad hacia una identidad de ruralidad, estableciendo una comunidad formada, con criterio y metas, dispuesta a contribuir de forma activa al desarrollo local y nacional.

La educación para jóvenes y adultos, eje de trascendencia del desprecio hacia el reconocimiento.

Para la unidad de análisis, la experiencia en el Programa de Formación para Jóvenes y Adultos ha significado ser un espacio que representa la oportunidad de enriquecer su personalidad y sus habilidades personales, en aras de orientar sus Proyectos de Vida de manera integral.

En este sentido, las declaraciones y relatos de los participantes en la entrevista realizada permiten comprender cómo los estudiantes de esta modalidad académica han tenido la posibilidad trascender desde el desprecio hacia el reconocimiento, toda vez que en sus respuestas demuestran cómo su autoimagen y su proyección ante la sociedad, han sido revalidadas, frente al hecho de retomar sus estudios escolares en el Sabatino.

Con respecto a desprecio, Thiebaut (2005) lo conceptualiza y define como la privación de reconocimiento, estableciendo tres tipos de desprecio, a saber: el desprecio físico, el desprecio por la exclusión de derechos dentro de la sociedad y, el desprecio por los estilos de vida individuales y sociales. Por otro lado, respecto al reconocimiento, Honneth (1997) plantea que este implica una relación intersubjetiva entre las personas, lo que a su vez genera tensiones entre sus identidades, las cuales desencadenan en gestos de desprecio e invisibilización.

Es por ello que la siguiente pregunta realizada en la entrevista apunta a indagar acerca de dichos sentimientos, contribuyendo a la interpretación de las situaciones de desprecio vividas por los estudiantes, por lo que plantean: ¿En algún momento se ha sentido despreciado por su comunidad? ¿De qué manera?, ante lo que testifican: *“creo que por la*

parte religiosa me he sentido rechazada porque no comparto muchas cosas con los demás” (E1); así mismo, manifiestan: *“sí, muchas veces cuando era joven no se me acercaban, no me dejaban jugar con los niños, que yo era sola en un salón, nadie quería estar conmigo o yo iba a las tiendas y me miraban feo”* (E4); otros responden: *“ahhh si cuando tenía una vida desordenada me sentí sola, abandonada en ese momento yo no le veía sentido a la vida para mí la vida no era nada para mí la vida era ir y venir y ya...”* (E9).

En correspondencia a los anteriores testimonios, se encuentra que las declaraciones son reveladoras en asociación con las experiencias paralizantes que generaron su deserción escolar, a la par que permite comprender cómo se configuran las concepciones de desprecio que, en varios casos permaneció por muchos años; no obstante, la oportunidad de estudiar les permitió trascender del desprecio hacia el reconocimiento.

Con relación a los relatos de los entrevistados, se comprende la manera cómo en otros tiempos, el sistema educativo fue indiferente al despreciarlos y excluirlos, hoy en día con las nuevas miradas desde la atención de la diversidad, el sistema ha tenido que replantearse para brindar un servicio que acoja a toda la población sin ninguna distinción.

En contraste con las situaciones de rechazo y con el fin de identificar las transformaciones en el reconocimiento, generadas por el Programa de Formación para Adultos, se plantearon preguntas como: ¿Qué expectativas tienen sus familiares de usted? ¿Qué opinan las personas cercanas sobre el hecho de haber retornado a la vida escolar? En cuyas respuestas señalan: *“quieren lo mejor para mí y quieren que yo siga proyectando mis sueños”* (E6); otros comentan: *“Que soy una persona muy colaboradora, desde que yo pueda doy la ayuda, no me da pena hablar y me gusta ayudar a las personas que lo necesitan”* (E7). Por su parte el estudiante 10 declara: *“mis familiares esperan verme con una carrera con un estudio y siendo mejor persona”*; otros estudiantes afirman: *“Mis amigas dicen que soy buena persona, estudiosa, inteligente...”* (E3); *“me reconocen como una persona seria, responsable y muy honesta”* (E9).

En un primer análisis se puede contrastar cómo la autoimagen y la proyección de los estudiantes hacia su entorno es reivindicada y reconfigurada a causa del proceso de formación orientado en el EPJA, el cual les ha permitido cualificarse intelectual, actitudinal y

axiológicamente, logrando enfocar su proyecto de vida hacia oportunidades mucho más amplias.

De acuerdo con la teoría Axel Honnet (1997), el reconocimiento social se logra consolidar mediante la materialización de los aportes de la persona hacia la misma sociedad, generando el prestigio que permite obtener una imagen positiva ante los demás.

En las diferentes respuestas a los interrogantes presentados, se descubre cómo la escuela, a través de la formación de adultos, logra dar sentido a los proyectos de vida, permitiendo impulsar al estudiante, del rechazo hacia el reconocimiento, enriqueciendo el perfil de cada uno, pues son ellos y ellas quienes representan, a través del estudio, un ejemplo a seguir que, en muchos casos, serán los primeros de sus familias que lograrán culminar el bachillerato, ilustrando así actitudes y valores de vida como la resiliencia, el esfuerzo, la responsabilidad, la constancia, entre otros valores que son bien vistos por la sociedad y les abrirá puertas a mejores opciones de progreso en los ámbitos académicos, laborales y sociales.

Por lo anterior, cada persona siente la necesidad de realizarse a sí misma en un actuar que corresponde con su identidad, en otros términos, es una orientación inscrita en el ser de cada persona con miras a una acción social, es la misión del ser y reviste diversos aspectos, a saber: un ideal que persigue una pasión, una meta importante que alcanzar, un deseo profundo y persistente, una inclinación duradera del espíritu, un entusiasmo desbordante, un tipo de actividad. De igual manera, el conocimiento de sí mismo, es el factor en el descubrimiento de la misión, sus raíces siempre estarán en la identidad de cada individuo, conocerse a sí mismo, significa reconocer sus aciertos, cualidades y aptitudes, además de sus dificultades, carencias y malos hábitos.

En este orden de ideas, el proyecto de vida se asume como un instrumento que permite organizar anticipadamente los comportamientos y acciones de las personas, a través de la planeación de metas y objetivos propuestos, dando a su vez reciprocidad a la vida de las personas en sus múltiples matices y marcando determinados estilos en las interacciones y modos de ver la vida. A este respecto, D'Angelo Hernández (1994), define proyecto de vida

como la “estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas que requieren de decisiones vitales” (p. 7).

Se comprende entonces, que el proyecto de vida articula la identidad personal y social dentro de las dinámicas presentes, así como las posibilidades de progreso; por lo tanto, es la ruta del sujeto en las dimensiones fundamentales de la vida, siendo el modelo ideal sobre el que se espera o se quiere ser y hacer, en el cual se va formando con las posibilidades internas y externas de lograrlos, independiente de su situación inicial, definiendo así su relación con el mundo, consigo mismo y con su contexto sociocultural.

Finalmente, es importante resaltar el sentido de oportunidad que tiene la educación en la orientación de los proyectos de vida, toda vez que hace participes a los sujetos de un proceso de formación en la que se reconstruyen como actores sociales de la nueva ruralidad, en un territorio bondadoso, eje de desarrollo nacional, dispuestos a mantener su esencia como representantes de la pujanza de sus antepasados que, desde su arraigo, contribuyen al crecimiento de la región, demostrando con argumentos cómo el campo está lleno de riqueza ambiental, económica y humana.

Reflexiones finales

En esta fase concluyente de la investigación, son varias las inquietudes que florecen ante la reflexión sobre los modos de entender la educación y el proyecto de vida, dejando un cúmulo de provocaciones que motivan a seguir indagando para comprender, de mejor manera, las interacciones de la comunidad, dirigiendo la misión de la escuela rural hacia procesos más coherentes y cercanos a las oportunidades del campo, con el fin de cumplir sus expectativas y potenciar a los sujetos.

En este orden de ideas, el Programa de Formación para Jóvenes y Adultos en su sentido orientador de los proyectos de vida, se consolida como el medio por el cual la población rural tiene la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo para cualificar su perfil personal, de tal manera que le permita acceder a un nivel educativo profesional que propicie el desarrollo de su comunidad. Por lo tanto, es importante que el estado trascienda

hacia la materialización de los lineamientos de la Política de la Educación para Jóvenes y Adultos, exigiendo al Ministerio de Educación Nacional y las Entidades Territoriales Certificadas, que inviertan más recursos y se apropien seriamente de dichos programas, procurando dar acceso a más personas y garantizando que sea el canal de formación integral por el cual se superen las brechas existentes.

En el orden institucional, es pertinente que el colegio se cuestione sobre cómo ajustar sus prácticas pedagógicas con respecto a los proyectos de vida, con el fin de ofrecer un servicio que permita la realización de las personas en todas sus dimensiones, tanto individuales como sociales, a través de experiencias cristalizantes que formen sujetos para hacer parte del tejido social de la comunidad rural. Además, es perentorio que las alianzas establecidas con el SENA, Instituciones de Educación Superior con programas como Universidad en el Campo, involucren a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, con el objetivo de articular la formación profesional con los proyectos de vida y garantizar el acceso a la educación para el trabajo y la formación universitaria.

Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera ed., Vol. I). (J. D. Palacios, Trad). Embajada de Francia en México, Francia: Ediciones Coyoacán S. A. de C, V
- Arboleda, J. C. (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Popayán: Fundación Pensar.
- Arcila, P.; Mendoza, Y.; Cañon, Ó. y Jaramillo, J. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas*, 6(1), 37-39.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.03>

- Aristóteles, (1962). *Ética Nicomaquea*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2017/12/Etica-a-Nicomaco-Aristoteles-PDF.pdf>
- Arteaga, M., Chamorro, L. M., y Teresa, R. (2016). *Huellas vitales que aportan a la estructuración de los proyectos de vida*. [Tesis maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales, Manizales]. Repositorio institucional RIDUM.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2864?show=full>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.
<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Bruner, J. (1998a). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/bruner-j-el-estudio-apropiado-del-hombre.pdf>
- Bruner, J. (1998b). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
<https://etnolinguisticablog.files.wordpress.com/2018/09/bruner-jerome-realidad-mental-y-mundos-posibles-cap-5.pdf>
- Cáceres, T. J. (2018). *Construcción del sentido de estudiar en los proyectos de vida de los estudiantes jóvenes y adultos de los CEBA*. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Repositorio Institucional UNSA
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5757>
- Cardona, C, Guarín, G. (2021). *Significados y Sentidos de la diversidad en la vida contemporánea*. Universidad de Manizales:
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5625>

- Casullo, M. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Angelo Hernández, O. S. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. La Habana, Cuba: Provida.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo Hernández, O. S. (1995). *El desarrollo personal y su dimensión ética*. La Habana, Cuba: Prycrea. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/03>
- D'Angelo Hernández, O. S. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana, Cuba: Edit. Academia.
- D'Angelo Hernández, O. S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología* 17(3).
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>
- D'Angelo Hernández, O. S. (2009). *Desarrollo de subjetividades y espacios de participación para la transformación social. Proyecto Creatividad para la Transformación social-III*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/512.pdf>
- Domínguez, L. (2007). Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. 3(1), 44-58. <https://xdoc.mx/preview/proyecto-de-vida-y-valores-condiciones-de-la-personalidad-madura-5ebefee5046b4>
- Flores, M. S. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. [Tesis Magíster en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/621/Flores_cm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.

<https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>

Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Nueva York: Paidós Educación.

https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/42/41371_INTELIGENCIAS_MULTIPLES.pdf

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

https://www.academia.edu/3798319/Gergen_realidades_y_relaciones

Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/39/38618_El_yo_saturado.pdf

Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori. https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961

Institución Educativa Rural Giovanni Montini. (2020). *Proyecto Educativo Institucional: formamos al hombre para la excelencia*. https://e8ee5c9b-6c36-4918-be37-752fc2326c19.filesusr.com/ugd/93d937_573aba6dd933420cbad5536bba42c3ae.pdf

Jara, T.A. y Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233-245. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/109/85>

- Mendoza, K. L. (2020). *Proyecto de Vida de un grupo de madres adolescentes que han reanudado sus estudios escolares*. Lima - Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17126>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Revolución educativa Colombia aprende. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Primera Versión. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf
- Moffatt, A. (1974). *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Ecro.
- Naciones Unidas. (2006). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. Brasilia, Brasil. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13019/S022114_es.pdf
- Osorio, N., Granada, L. A. y Escobar, M. M. (2016). *Fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en el instituto de educación continuada para adultos confamiliares*. [Tesis maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, Manizales]. Repositorio institucional CINDE. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/388>
- Pérez, A. U. y Arroyave, L. A. (2020). Modos de habitar y creación fotográfica con jóvenes del Kilómetro 41. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(3), 1–28. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4439>

- Ramirez, S. B. (2022). Aportes a la resignificación de la educación rural en Colombia desde la noción de entornos de ruralidad. *Investigación Educativa: Itinerarios Catoriales En El Desarrollo De Marcos Teóricos*. Bogotá, 203–230.
- Rivera González, J. G. (2012). Juventudes emergentes: percepciones en torno a la familia, la escuela, el trabajo y el ocio en jóvenes en contextos rurales en San Luis Potosí, México. *Cuicuilco*, 19(53),73-95.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35125832004>
- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis (Santiago)*, 12(34), 225-241. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100012>
- Ruiz, J.R. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34. Centro de Investigación y Desarrollo. Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Thiebaut, C. (2005). Mal, daño y Justicia. Azafea. *Revista de filosofía* 7(1), 15-46.
https://www.academia.edu/29989204/Mal_da%C3%B1o_y_justicia
- Vygotsky, L. (1960). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III. Moscú.
- Vygotsky, L. (1970). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.