

**Currículo, género y ruralidad en los proyectos de vida de las egresadas de la
Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de Salado blanco- Huila, una
mirada desde la inclusión social**

Melissa Fernanda Perdomo Sánchez

Maestría en Educación para la Inclusión

Diversidad y Derechos Humanos

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, Huila

2024

**Currículo, género y ruralidad en los proyectos de vida de las egresadas de la
Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de Salado blanco- Huila, una
mirada desde la inclusión social**

Melissa Fernanda Perdomo Sánchez

Asesora:

María Angélica Cachaya Bohórquez

Magister en Educación y Cultura de Paz

Maestría en Educación para la Inclusión

Diversidad y Derechos Humanos

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, Huila

2024

Resumen

A pesar de que el sistema educativo colombiano busca promover el desarrollo integral de los estudiantes y orientarlos hacia la construcción de sus proyectos de vida, los jóvenes bachilleres recién graduados se enfrentan a un complejo panorama de incertidumbres respecto a su futuro. Las expectativas que estructuran los proyectos de vida de la sociedad moderna son homogéneas y excluyentes. Se favorece un modelo de vida industrializado, competitivo e individualista que prioriza el desarrollo económico a través de la cualificación educativa. Las mujeres de los territorios rurales se encuentran en desventaja frente a este modelo ya que el género y la ruralidad son categorías sociales que pueden constituirse en barreras. El propósito de esta investigación es analizar la incidencia del género y la ruralidad en el currículo de la I. E. Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco y los proyectos de vida de las egresadas del año 2019, utilizando un enfoque cualitativo fenomenológico en el que se recolecta la información a través de técnicas como la entrevista a profundidad la revisión documental y el taller. Los hallazgos indican que el proyecto de vida es una herramienta pedagógica importante para formar ciudadanos integro, como objetivo del proyecto institucional. Sin embargo, la integralidad y la inclusión son tomados de forma parcial ya que no se tiene en cuenta la manera en la que impactan estos fenómenos sociales en las trayectorias de vida de las egresadas y generan tensiones entre la identidad rural y urbana, el desarraigo y la transculturación, la familia y la realización personal. Lo que sugiere que la escuela precisa conocer las realidades y necesidades de las comunidades rurales, para ayudar en la construcción de proyectos de vida pertinentes y significativos.

Palabras claves: Proyecto de vida, género, ruralidad, currículo, egresada.

Abstract

Although the Colombian education system aims to promote the integral development of students and guide them towards building their life projects, recently graduated high school students face a complex landscape of uncertainties about their future. The expectations that structure life projects in modern society are homogeneous and exclusive. An industrialized, competitive, and individualistic model of life is favored, prioritizing economic development through educational qualification. Women from rural areas are at a disadvantage with respect to this model, as gender and rurality are social categories that can constitute barriers. The purpose of this research is to analyze the incidence of gender and rurality in the curriculum of the Misael Pastrana Borrero High School in Saladoblanco and the life projects of the female graduates of 2019, using a qualitative phenomenological approach in which information is collected through techniques such as in-depth interviews, document review, and workshops. The findings indicate that the life project is an important pedagogical tool to train integral citizens, as an objective of the institutional project. However, integrality and inclusion are taken partially since the way in which these social phenomena impact the life trajectories of female graduates and generate tensions between rural and urban identity, uprooting and transculturation, family and personal fulfillment is not taken into account. This suggests that the school needs to know the realities and needs of rural communities, to help in the construction of relevant and meaningful life projects.

Key words: life Project, gender, Rurality, Female graduate

Tabla de contenido

Resumen	3
Abstract.....	4
Formulación del Problema.....	10
Planteamiento del Problema.....	10
Pregunta de Investigación	16
Justificación	17
Objetivos.....	18
General	18
Específicos.....	18
Antecedentes de Investigación	19
Estado del Arte	19
El Proyecto de Vida como Herramienta Pedagógica para la Mitigación de Problemáticas Asociadas a las Juventudes	19
Caracterización de Proyectos de Vida y la Incidencia de Fenómenos Sociales	22
Las Ruralidades en Colombia, Cambios y Currículo	26
Investigación sobre Egresados de Instituciones Educativas Colombianas..	31
Marco Referencial	33
Marco Contextual.....	33
Marco Legal.....	34

Marco Conceptual.....	37
Proyecto de Vida.....	37
Género.....	40
Ruralidad.....	42
Currículo	44
Inclusión.....	46
Metodología	48
Enfoque Metodológico de la Investigación	48
Diseño de la Investigación	50
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	51
Población y Muestra	54
Consideraciones Éticas	57
Procedimientos o Etapas de la Investigación.....	57
Planteamiento del proyecto.....	57
Recolección de información	58
Análisis de la información	58
Hallazgos	62
Codificación de Participantes	62
Discursos desde la Institucionalidad: Funcionarias y Documentos Institucionales....	63
Proyecto de Vida desde el Currículo	63

Inclusión y Barreras Sociales (Género y Ruralidad) en el Proyecto de Vida y el Currículo	72
La Palabra de las Egresadas	86
Proyectos de Vida y Egresadas Después del Grado	86
Hilos que se Encuentran: Género y Ruralidad en el Proyecto de Vida	97
Antes de Ser Egresadas: Proyecto de Vida y Currículo.....	111
Proyecciones, Anhelos y Deseos	123
Discusión	129
Conceptualización del Proyecto de Vida	129
Proyectos de Vida de Egresadas: Prioridades, Expectativas, Aspiraciones y Tensiones	131
Tensiones y Contradicciones del Género en un Contexto Rural.....	134
Barreras para el Desarrollo de Proyectos de Vida en Contextos Rurales	138
Proyectos de Vida, Estrategias de Adaptación.....	139
Familia y Escuela, Influencia Social y Cultural en los Proyectos de Vida Rurales..	141
Ausencias y Proyecto de Vida en el Currículo	142
Conclusiones.....	145
Referencias	149
Anexos	156

Lista de tablas

Tabla 1 52

Tabla 2 58

Tabla 3 59

Tabla 4 59

Tabla 5 62

Tabla 6 85

Lista de Anexos

Anexo 1	156
Anexo 2	159
Anexo 3	160
Anexo 4	164
Anexo 5	192

Formulación del Problema

Planteamiento del Problema

Con la Revolución Industrial, el cambio del modelo socioeconómico y la aparición de la ciudad industrial, en la Europa moderna la transición urbana comienza a adquirir nuevos matices. La ciudad se vuelve centro de concentración económica y humana, donde hay mayores oportunidades para alcanzar la nueva aspiración vital: movilidad social a través del trabajo remunerado (Molina-Prieto, 2019).

Tras la Segunda Guerra Mundial y la modificación del mapa geopolítico, el paradigma del desarrollo desde el enfoque de la Modernización se instala como único camino para las naciones occidentales. Desde esta lógica, el crecimiento económico va de la mano con el impulso al sector industrial instalado en las ciudades, en oposición al tradicional sector agrícola que se ubica en las zonas rurales (Valcárcel, 2006).

Con la urbanización como sinónimo de desarrollo económico y los cambios en las sociedades agrarias (desagrarización), la población mundial ha tendido a concentrarse en las zonas urbanas del 55% en 2018 al 60% en 2030 (ONU, 2018). En consecuencia, se ha ampliado la brecha rural, entendida esta como la “el conjunto de diferencias urbano-rurales que refieren la continua incapacidad que experimentan las áreas rurales para alcanzar los estándares de calidad de vida, servicios y oportunidades vitales” (Camarero & Oliva, 2019, como citado en Camarero, 2021, p.138).

Estas desigualdades sistémicas no solo repercuten en el estado de bienestar de las comunidades rurales; sino que también inciden en la transformación de las identidades y las aspiraciones sociales, sobre las cuales cada sujeto establece los parámetros para

alcanzar la realización personal y esta, en última, guía la búsqueda de sentido a su existencia.

Para García-Yepes (2017) el proyecto de vida es el proceso en el que el sujeto estructura tanto sus expectativas vitales, como las estrategias para lograrlas, en el marco de un contexto determinado. Por lo tanto, el proyecto de vida debe ser leído como un constructo social y cultural que articula decisiones y aspiraciones individuales (sueños, proyectos, deseos y metas a futuro), así como las posibilidades que le ofrece su entorno para llevarlas a cabo (situaciones sociales que condicionan el pasado y presente del sujeto). Mientras, Soto (2018), siguiendo la línea de Archer (2009), enfatiza en la tensión estructura-agencia inherente al proyecto de vida, es decir, la interrelación entre la capacidad humana de generar proyectos y estrategias para desarrollarlos que, sin embargo, está sujeta a condicionantes estructurales.

De acuerdo con las autoras mencionadas, a la hora de estructurar y desarrollar su proyecto de vida un individuo baraja deseos, expectativas y decisiones; a la par, su comunidad le impone implícitamente un modelo de vida ajustado a imaginarios y valores que se refuerza constantemente a través de las instituciones. Aunque dicho modelo puede ser generalizado, no es uniforme en tanto existen diferentes roles sociales que a su vez se ven afectados por otros fenómenos propios del contexto.

El género es uno de los variables que puede repercutir en las expectativas vitales de los individuos de una comunidad. Pues, según explica Ortega (2013), las nociones de feminidades y masculinidades son construcciones socioculturales que refuerzan desde la infancia en la identidad femenina valores asociados al hogar, la familia y la maternidad. En consecuencia, estos sujetos tenderán a percibir los espacios privados como terrenos

más propicios para desarrollar su proyecto de vida, que quienes han asimilado como propia la capacidad de desenvolverse en espacios públicos.

Es decir, que tanto el género como la ruralidad son fenómenos socioculturales que marcan diferencias significativas en los roles y las expectativas vitales. Por esta razón, la interrelación entre la ruralidad y el género permite, además, identificar diferentes mecanismos de exclusión que se articulan y materializan en barreras que condicionan y limitan los proyectos de vida de ciertos grupos poblacionales sistemáticamente.

Para poner un ejemplo puntual en el que se activan los dispositivos referidos, género y ruralidad, como mecanismos de exclusión, Rodríguez (2009) identificó que en el contexto rural cafetero colombiano el arraigo de valores conservadores (especialmente religiosos) y las dinámicas socioeconómicas (principalmente de producción y reproducción agrícola) propician la invisibilización del trabajo de la mujer en nombre del amor filial y la exclusión de derechos como la propiedad de la tierra. En consecuencia, muchas mujeres campesinas son más propensas a estructurar proyectos de vida que priorizan el cuidado familiar por encima de los logros educativos, lo que en últimas las hace dependientes económica y emocionalmente de sus parejas.

Por esta razón, desde el enfoque de desarrollo social inclusivo la Escuela se ha convertido en uno de los ejes de acción de políticas para superar y reducir las desigualdades sociales vinculadas a dimensiones como el género y la ruralidad (CEPAL, 2015).

En Colombia específicamente, la Escuela a través del currículo cumple la tarea de orientar a niños y jóvenes en la estructuración de su proyecto de vida. La política

nacional plantea que una educación pertinente y de calidad debe tener como objetivo primordial el desarrollo integral del estudiante mediante acciones concretas y sistemáticas que lo ayuden a transformarse en un sujeto responsable y autónomo, capaz de asumir deberes y derechos. Además, debe garantizarse su permanencia en el sistema educativo, brindándole herramientas que posibiliten el acceso a la educación superior y oportunidades en el ámbito empresarial y laboral; bajo condiciones de igualdad y equidad (Constitución, 1991; Ley 115, 1994).

Sin embargo, la multiplicidad de factores que integran la realidad educativa hace de la relación currículo- proyecto de vida un tema complejo que se desborda del aula de clase. Verbigracia, una institución educativa puede incluir dentro del plan de área de Ética el contenido Formulación de proyecto de vida, pero ¿cómo se mide la efectividad de esta acción pedagógica en la vida de un estudiante?, ¿de qué manera se puede evaluar la coherencia entre un proyecto de vida y la vida?, y ¿a quién le compete decidir si la forma de vivir una vida es aceptable o no?

El modelo de vida que promueve la sociedad colombiana desde la legislación educativa y las políticas públicas tienen que ver principalmente con tres aspectos: el desarrollo profesional, a través de la permeancia en el sistema educativo; desarrollo económico, con la inserción en el mercado laboral y productivo; y el desarrollo integral, que es bastante utilizado en los discursos, pero difícil de evidenciar en la realidad. Por esta razón, la deserción escolar y el desempleo y/o el trabajo informal, se convierten en amenazas para las expectativas que tiene el Estado respecto a sus ciudadanos.

Con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia de la niñez y la juventud en el sistema educativo, la política pública de los últimos años ha desplegado

diferentes estrategias. Una es la modificación del currículo para centrar sus acciones en la intervención de situaciones asociados a temas como el consumo de sustancias psicoactivas; educación sexual, prevención de embarazo no deseado y violencia de género; emprendimiento; proyecto de vida; seguimiento a egresados; y convivencia escolar e inclusión. Otra estrategia son las medidas extracurriculares que comprenden servicios complementarios como transporte escolar, restaurante escolar, articulación con programas de formación técnica, becas universitarias, promoción de programas en modalidad virtual.

Sumado a lo que se ha dicho y en relación con el contexto rural, en el 2016 el Plan Marco de Implementación (PMI) de los acuerdos, enuncia como primer pilar temático para lograr la paz la Reforma Rural Integral (RRI). Para mitigar las problemáticas en torno a servicios públicos y cerrar las brechas entre el campo y la ciudad en materia de acceso al servicio educativo, se crea el Plan Especial de Educación Rural (PEER) con el objetivo de:

Brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Gobierno nacional y FARC-EP, 2016, p. 26).

No obstante, los egresados de instituciones educativas rurales siguen teniendo que elegir entre ofertas académicas descontextualizadas frente a las necesidades de su comunidad. Deben seguir desplazándose hasta las ciudades para recibir educación universitaria con o sin ayuda de sus padres. Algunas jóvenes continúan teniendo que

elegir entre cuidar a sus hijos, estudiar o trabajar. Otros que van finalizando sus estudios notan la imposibilidad de desarrollarse laboralmente en sus propios territorios. Y no faltan aquellos que temen no cumplir con las expectativas de proyectos de vida que no tenían nada que ver con sus realidades y deseos.

Este problema de investigación surge a partir de la práctica docente en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero (IEMPB) de Saladoblanco, Huila, y las charlas a veces imprescindibles, a veces casuales con estudiantes y egresados sobre sus planes a corto plazo y posibilidades de materializarlos. Las diversas respuestas, que la mayoría de las veces contrasta con las expectativas de los docentes, propician la reflexión sobre la coherencia entre el currículo y las realidades de circundan a la escuela.

En un momento en que la educación colombiana, desde las pedagogías críticas, toma a la Paz como eje aglutinante y al territorio como punto de partida. Se hace imperante el análisis de las problemáticas educativas desde una perspectiva social e incluyente, que obliga a cuestionar y repensar cómo, quién y para qué se construye el currículo.

En este caso, escuela y territorio palpitan con sus diferentes discursos y contradicciones en los proyectos de vida de estas jóvenes. ¿Quiénes son y cómo han vivido la transición entre la vida escolar y la universidad, el trabajo y/o la conformación de una familia?, ¿cuáles son sus planes y desafíos? y finalmente, ¿qué quieren aportar su comunidad educativa?

En síntesis, la sociedad colombiana, la escuela y los modelos de vida de las mujeres rurales están cambiando y sus experiencias, sus sueños y percepciones pueden

ayudar a desentrañar cómo se pueden articular el género y la ruralidad en un currículo inclusivo que contribuya a disminuir diferentes brechas.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera impacta el currículo en la estructuración y desarrollo de los proyectos de vida de las egresadas de la I. E. Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco, zona rural de Huila?

Otras preguntas que también surgieron:

¿Está el currículo de la escuela pública atendiendo a las necesidades de los proyectos de vida de las mujeres rurales en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero?

¿Qué debe tener en cuenta un currículo que busque eliminar las brechas de género y lo rural/urbano?

¿Cuáles son los proyectos de vida de las egresadas actualmente y cuáles son sus impresiones respecto al rol de la institución en el desarrollo y materialización de estos?

¿Por qué el proyecto de vida en las escuelas es un tema que debe abordarse desde un enfoque inclusivo?

Justificación

La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo el género y la ruralidad influyen en la construcción del proyecto de vida de las egresadas de una institución educativa rural en Colombia. A pesar de los avances en materia de equidad de género, las mujeres rurales siguen enfrentando múltiples barreras que limitan sus oportunidades y su desarrollo personal y profesional. Esta investigación busca conocer las experiencias de estas mujeres al construir su Proyecto de vida, identificar los factores que lo condicionan y determinar la influencia de la Escuela a través del currículo en este proceso.

Desde un enfoque de género y la educación inclusiva, se exploran las interseccionalidades entre género y ruralidad, así como las representaciones sociales y culturales que influyen en las aspiraciones y decisiones de las egresadas de una escuela de contexto rural. A través de la entrevista a profundidad, la revisión documental y el taller se recolectan datos que permiten comprender las experiencias subjetivas de las participantes y construir una narrativa rica y compleja sobre sus proyectos de vida.

Los resultados de esta investigación contribuyen a enriquecer el campo de los estudios de género y la educación inclusiva, al tiempo que aportan insumos valiosos para el diseño de políticas públicas y programas educativos que promuevan la igualdad de oportunidades para las mujeres rurales a través de currículos contextualizados.

Asimismo, se espera que esta investigación genere conciencia sobre la importancia de abordar las desigualdades de género en contextos rurales y de apoyar a las jóvenes rurales para que puedan construir proyectos de vida autónomos y satisfactorios desde sus propios territorios.

Objetivos

General

Analizar la incidencia del género y la ruralidad en el currículo de la I. E. Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco desde los proyectos de vida de las egresadas del año 2019.

Específicos

- Identificar los elementos del currículo, de la I. E. Misael Pastrana Borrero en el año 2019, relacionados con proyecto de vida, género y ruralidad.
- Conocer las experiencias de las egresadas 2019 sobre la configuración de sus proyectos de vida siendo mujer en un contexto rural luego de obtener el título bachiller.
- Determinar la incidencia del currículo en los proyectos de vida de las egresadas de una institución educativa rural desde el enfoque de inclusión.

Antecedentes de Investigación

Estado del Arte

Para conocer las perspectivas y formas de abordaje que ha tenido la problemática planteada como objeto de investigación, se hace la revisión de treinta y uno trabajos investigativos desarrollados entre los años 1998 y 2023, situados en los ámbitos internacional (Costa Rica, México, Argentina, Ecuador, Chile, España), nacional, regional y local.

Estas investigaciones fueron elegidas a partir de la relación entre las siguientes categorías conceptuales: Proyecto de vida, ruralidad o educación rural, currículo o escuela, perspectiva de género, egresado/a, inclusión.

Como resultados del análisis de los documentos se establecen cinco tendencias que agrupan coincidencias entre poblaciones, perspectivas teóricas, problemáticas y objetivos investigativos.

El Proyecto de Vida como Herramienta Pedagógica para la Mitigación de Problemáticas Asociadas a las Juventudes

El Proyecto de Vida emerge como un tema de bastante interés para los investigadores de las Ciencias Sociales, tanto en el ámbito internacional como el regional. Desde la educación y la psicología se presenta como una herramienta pedagógica motivacional que permite hacer intervenciones sobre problemáticas sociales juveniles (como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la delincuencia, no planeación de metas a futuro) a partir de acciones directas sobre los individuos, particularmente en contextos vulnerables.

En el ámbito internacional se retoman dos investigaciones realizadas en Ecuador: en la primera Bonilla (2012) caracteriza los proyectos de vida de seis jóvenes que viven en un hogar juvenil. Desde el enfoque psicosocial y el desarrollo vocacional evidencia como la estructuración del proyecto de vida posibilita a los jóvenes que han atravesado situaciones de riesgo hacer proyecciones más positivas. Por otro lado, Rodríguez (2012), desarrolla su trabajo con ocho jóvenes diagnosticados con VIH, desde el enfoque histórico social. Hace un despliegue teórico riguroso sobre el proyecto de vida desde la psicología, recalcando la importancia de que los jóvenes que viven con VIH definan sus proyectos de vida y los construyan, tomando en cuenta los recursos personales, familiares y comunales que poseen.

En el ámbito nacional fueron tenidos en cuenta ocho documentos. La tesis de pregrado de Pulido y Velasco (2009) cuyo objetivo es prevenir la deserción escolar en cincuenta jóvenes pertenecientes a los grados noveno y décimo de una institución educativa departamental del municipio de Cajicá, a través de talleres y salidas pedagógicas cuyo fin era el fortalecimiento de su proyecto de vida.

Duque, López y Quintero (2015) proponen la guía de trabajo *Proyecto de vida como mediación pedagógica* que surgió como resultado de su trabajo de maestría con estudiantes del grado noveno de dos instituciones educativas de Manizales. En sus conclusiones plantean que en la construcción de un proyecto de vida se conjugan múltiples actores, escenarios y vivencias, que posibilitan una formación integral en todos los contextos, generando una mayor autonomía, liderazgo y compromiso por parte de los adolescentes.

Cifuentes y Moreno (2015) también diseñan una propuesta de módulos para trabajar desde el área de emprendimiento el planteamiento de un proyecto de vida, que definen como viable, exitoso y sostenible, aplicando como metodología el Coaching Educativo. En este trabajo se menciona que el discurso y la práctica pedagógica docente no deben surgir desde sus imaginarios, sino desde las necesidades reales del estudiantado y el contexto sociocultural.

Respecto a la efectividad del Proyecto de Vida como eje motivador para el ingreso a estudios superiores, se cuenta con la experiencia de Gualtero (2016) en una institución educativa ubicada en una vereda del Tolima. A partir de la investigación de enfoque metodológico mixto se plantea la propuesta *El proyecto de vida “¿Quién quiero ser?”* que consta de talleres sobre temas de autoestima, autoconocimiento, motivación, análisis de películas de superación personal, además de lecturas y test de habilidades, inteligencias múltiples, destrezas, intereses vocacionales y profesionales.

Ariza y Rodríguez (2017) evalúan la implementación de una propuesta de trabajo pedagógico alrededor los proyectos de vida de los jóvenes, como un problema pedagógico que requiere la intervención comprometida de una escuela dispuesta a dialogar sobre intereses, necesidades y capacidades de sus estudiantes, a través talleres de conocimiento personal y trabajo en equipo.

Lebete, Valencia y Álvarez (2018) se preguntan sobre el sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institución Educativa República de Uruguay. Haciendo la revisión de documentos institucionales y utilizando como instrumento de recolección de información el cuestionario; concluyen, entre otras cosas, que los proyectos de vida tienen relación directa con los imaginarios socio culturales, con las

interacciones que se dan con las familias y las personas que habitan sus sectores, de ahí la importancia de fomentarse más la participación de estudiantes y familias en la elaboración del PEI, como carta de navegación de la escuela.

Finalmente, resulta muy llamativa la experiencia de Riveros (2015) en su trabajo investigativo de tono auto etnográfico y fenomenológico. En su reflexión como docente del área Proyecto de vida en una I. E. de secundaria, utiliza como estrategia pedagógica las historias de vida del estudiantado, relatos autobiográficos que posteriormente se convierten en algunos de los insumos para su investigación, en la búsqueda del reconocimiento de las voces, deseos y agencias de las niñas, niños y jóvenes estudiantes e, incluso, de las y los docentes que hacen parte del sistema escolar público de Bogotá.

Esta investigadora, evidencia el vacío teórico en torno a las teorías feministas que parten de la problematización de la interseccionalidad entre género-raza, pero no son aplicables a poblaciones de estratos socioeconómicos bajos que no se identifican con ninguna etnia en la cotidianidad escolar. Encontrando una solución en el abordaje teórico desde la subalternidad. Ella, además, rescata que la labor docente en materia de rol de cuidado y dialogo con los estudiantes logra conjugar procesos que pueden encaminar proyectos de vida que trasciendan las brechas impuestas por la subalternidad.

En estas investigaciones el Proyecto de Vida se percibe como una herramienta pedagógica valiosa para acompañar a los jóvenes en su proceso de desarrollo personal y social. Sin embargo, es necesario seguir investigando para comprender mejor puede ser adaptada a diferentes contextos y cómo puede contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Caracterización de Proyectos de Vida y la Incidencia de Fenómenos Sociales

Si bien en algunos de los textos anteriormente mencionados, ya se vislumbraba la necesidad de escuchar la voz activa de niños y jóvenes en relación a sus deseos y necesidades. En los trabajos de investigación que se presentan a continuación, por un lado, aparece más clara la incidencia de los factores sociales, culturales y económicos en la configuración de los proyectos de vida de diferentes poblaciones, y por otro, se percibe un abordaje del tema desde una tendencia menos prescriptiva y más dialogante con las motivaciones, aspiraciones y desafíos de diferentes actores sociales en situaciones de exclusión, que aportan valiosas evidencias para comprender cómo construyen su proyectos de vida y cómo estos se ven influenciados por diferentes fenómenos.

En su tesis Carballo, Elizondo, Hernández, Rodríguez y Serrano (1998), de Costa Rica, se adentran en el proyecto de vida de sesenta adolescentes pertenecientes a grupos juveniles y el significado que estos le otorgan desde una visión holística. Estas autoras destacan el papel de los jóvenes como sujetos activos dentro de la sociedad, ya que requieren tanto del desarrollo de un potencial propio como de un contexto que facilite las oportunidades y los recursos necesarios.

Ávila, Arce y Castañeda (2005), en México, se interesan por el Proyecto de Vida como propuesta teórica que puede ser enriquecida con la perspectiva de género como un medio para conocer las expectativas e intereses de la adolescente mexicana. Los talleres pedagógicos llevados a cabo con diez y seis adolescentes que se identificaban como mujeres, les permitió concluir que el proyecto de vida puede ser pensado como una estrategia relacional, donde aparecen elementos inconscientes, imaginarios culturales que determinan la conducta. El género representa una zona de conflicto no resuelto,

como construcción social limitante del del proyecto de vida de las jóvenes al tener que enfrentarse a expectativas impuestas socialmente.

En ese mismo país, Cruz (2014) analiza los elementos del Proyecto de Vida de nueve jóvenes estudiantes de psicología, a través de entrevistas. Encontrando que el Proyecto de Vida en jóvenes se conforma con tres proyectos que abarcan las áreas de lo escolar, lo profesional y lo personal; el proyecto profesional es leído como forma de alcanzar el proyecto personal. Este y otros hallazgos pueden servir de insumos a los centros educativos para crear estrategias de mejora en el trabajo que se hace con los educandos.

Por su lado Soto (2018) en su artículo presenta una investigación que explora los proyectos de vida femeninos en el contexto de las tensiones entre el trabajo remunerado y las responsabilidades familiares en la modernidad. Utilizando la técnica de entrevista a profundidad, analiza el Proyecto de vida de doce mujeres chilenas de clase ocupacional e identifica tres subproyectos: el familiar, el laboral y el personal. Se destacan conceptos claves como lo adaptativo y la agenciación.

En España, Garcés y Santana (2018) también estudian las diferencias de género en el proceso de configuración de los proyectos de vida y explican las dificultades de adolescentes que viven procesos de exclusión para proyectar un futuro ageno a las problemáticas de su contexto, esto evidencia la influencia de las expectativas sociales.

En el ámbito nacional, persiste el interés por analizar el proyecto de vida con perspectiva de género. En la investigación de Ortega (2013) se analizan las concepciones y vivencias de los actores, pretendiendo identificar los imaginarios sociales relacionados con Sexualidad, Embarazo y Proyecto de Vida, en el que género se

convierte en una categoría transversa. En este trabajo también se rescatan los aportes de los jóvenes sobre la interpretación de su realidad y el cuestionamiento a la reproducción de imaginarios y roles de género.

Cárdenas (2015), por su parte, analiza los imaginarios sexuales de los adolescentes en una institución del municipio de Montería, Córdoba, tomando como referentes el papel de la escuela, los padres, medios de comunicación y los pares en su construcción y resignificación. Dentro de los hallazgos argumenta que la salud sexual y reproductiva de los adolescentes no está propuesta desde una actitud mediadora que los motive a vincularse y apropiarse de los contenidos sobre sexualidad y constructos sociales relacionados para su proyecto de vida, sino que este tema se expone como tabú desde una visión adultocentrista.

Siguiendo con el análisis de proyectos de vida en contextos vulnerables y su relación con la escuela, en su artículo García-Yepes (2017) se preocupa por la tensión entre las aspiraciones vitales y las limitaciones o las posibilidades del entorno social y económico en la configuración del proyecto de vida de los jóvenes en el Urabá Antioqueño. Para esta autora este se compone por las dimensiones familiares, sociales, económicas y profesionales; haciendo énfasis en la importancia de ser abordado con perspectiva de género. A partir de su análisis emerge la categoría Proyectos de Vida Alternativo como una forma en que los jóvenes de contextos vulnerables adaptan sus proyectos a las problemáticas y limitaciones para seguir alternativas que les permita satisfacer su necesidad de desarrollo vital. Para ello, la escuela debe incidir en el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalecen el empoderamiento del estudiante en su dimensión individual.

En el ámbito regional, la investigación de Trujillo (2021) toma como objeto de investigación la percepción que tienen los padres de familia acerca de la construcción del proyecto de vida de su hijo o hija con síndrome de Down, analizando las creencias que se tejen alrededor del mismo. Exalta la función de la inclusión social a partir del enfoque diferencial como estrategia para reconocer y valorar las características diversas, iniciando desde la familia, como propuesta para superar los estereotipos que limitan las oportunidades del desarrollo de los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down.

La caracterización de proyectos de vida en contextos vulnerables o en situaciones de exclusión social es un tema de gran relevancia para comprender las dinámicas sociales y educativas de diversas poblaciones. Las investigaciones analizadas muestran la complejidad de estos y la influencia de múltiples factores como el género, la discapacidad, la economía y la exclusión en su construcción.

Las Ruralidades en Colombia, Cambios y Currículo

En las últimas décadas la ruralidad ha llamado la atención la investigación social colombiana. Estas tesis se enfocan en la ruralidad como categoría problematizadora, amplia y mutable que tiene un encuentro muy interesante con los currículos educativos. Al dirigir su atención hacia las dinámicas sociales, económicas y culturales de las zonas rurales, aportan valiosas evidencias para comprender cómo los contextos rurales están evolucionando y cuáles el papel de la educación puede responder a estas transformaciones.

Castañeda (2012) confronta el imaginario desde las teorías clásicas de lo rural como un escenario social estático, frente a las dinámicas que se han venido dando en el

campo y que requieren propuestas teóricas menos limitantes, tal es el caso de la nueva ruralidad. La investigación se sitúa en el paradigma de la complejidad y la teoría de sistemas, ya que es un estudio de caso a una familia campesina de tres generaciones que vive en la vereda del Hato, del municipio de La Calera. Los cambios de imaginarios y roles que vive esta familia corroboran la tesis de que las familias rurales han venido cambiando con el paso de las generaciones y los hechos histórico-sociales que han acontecido, las relaciones de género pueden contarse como uno de sus síntomas.

Urrea y García (2021) a través de las técnicas revisión documental y entrevistas en profundidad rastrean los discursos presentes en el modelo pedagógico adoptado por las instituciones educativas del municipio de Alpujarra. De esta manera hacen un análisis interesante sobre el desarraigo cultural y las prácticas pedagógicas de la escuela que promueve la migración de lo rural a lo urbano, reforzando el estereotipo de vida exitosa sin profundizar en la identidad territorial y el desarrollo personal.

Suárez Sandoval (2021) también se interesa por el rol del Currículo y la Escuela en el proyecto de vida de la población rural colombiana, teniendo en cuenta tanto estudiantes como exestudiantes, concluye que en la elaboración del currículo no se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y por eso este resulta descontextualizado y poco pertinente para los proyectos de vida de los jóvenes rurales; es decir, la Escuela no cumple con las expectativas de su comunidad.

Esta descontextualización como problemática de la escuela rural también es identificada por Perea y Mora-Delgado (2023), quienes centran su atención en los documentos que conforman el currículo de seis instituciones educativas rurales. Describen las perspectivas implícitas y explícitas de la ruralidad y proponen revisar la

elaboración los currículos, que carecen de pertinencia para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes de los contextos rurales. También reconocen la ausencia de políticas públicas que respondan a los cambios que están viviendo las comunidades de estos territorios.

Por último, en el ámbito regional, en Garzón Huila Ramos (2021) se propone comprender los factores determinantes que facilitan la permanencia en la educación superior de los estudiantes de una zona rural. Este trabajo analiza la problemática de la migración que hacen los jóvenes egresados de las escuelas rurales a las ciudades en busca de continuar sus estudios, tema que se relaciona con las dificultades para continuar en el sistema educativo y llevar a cabo un plan de vida desde el desarrollo académico y profesional. En sus conclusiones hace un llamado a las instituciones para elaborar estrategias que permitan mejorar el acceso de los estudiantes a la universidad.

Las investigaciones analizadas muestran la complejidad de las ruralidades colombianas y la necesidad de desarrollar políticas educativas que respondan a las aspiraciones de los habitantes de estas zonas. La educación rural debe ser un proceso dinámico y flexible, que se adapte a los cambios sociales y culturales de los contextos.

Aportes de la Perspectiva de Género en la Comprensión de las Realidades de Diversos Grupos Poblacionales

Estas cinco investigaciones reconocen los aportes de la perspectiva de género al análisis de fenómenos sociales que articulan concepciones e imaginarios sociales sobre los cuerpos y las identidades producidos y reproducidos en la interacción social. Las relaciones de poder que se construyen a partir de la diferencia sexual y la división de

roles impactan en las construcciones y vivencias de la identidad y la sexualidad en los proyectos de vida de jóvenes, especialmente de mujeres en contextos rurales.

En su tesis de doctorado Villarreal (2004) hace un exhaustivo estudio en el que rastrea el proceso de participación de la mujer en la economía rural (décadas 80 y 90) en Colombia y la organización como mecanismo de exigencia de derechos y disminución de condiciones de vulnerabilidad. El estudio se divide en cuatro partes: participación de las mujeres en la economía y el desarrollo rural desde la perspectiva de género, políticas específicas para el desarrollo rural, caracterización del tipo de políticas dirigidas a las mujeres rurales y la participación laboral de las mujeres. Dentro de sus conclusiones destaca que la organización social ha sido una de las herramientas más efectivas utilizadas por las mujeres rurales para llevar a cabo procesos de inclusión y exigencia de derechos.

En el ámbito local, siguiendo la línea de investigación que conjuga al género y la ruralidad, Sánchez (2017) indaga en la I.E. Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco, sobre las relaciones de poder, especialmente las de género, presentes en la vida escolar de las jóvenes y su incidencia en los procesos formativos enmarcados en la escuela rural. Este trabajo es un importante antecedente, puesto que referencia un vacío de conocimiento sobre el estudio de las relaciones de género en zonas rurales con enfoque en la escuela, así mismo perfila nociones de lo que significaba para esas jóvenes su identidad como mujeres rurales.

Por otro lado, la tesis de pregrado escrita por Merli, y Katok (2009) en Argentina, deja de lado la ruralidad y problematiza los estereotipos históricos/hegemónicos sobre la mujer que se reflejan en las prácticas y discursos de los

jóvenes. Utiliza como herramienta el análisis del discurso y corrobora como continúan manteniéndose los mandatos de comportamiento de las mujeres de las generaciones anteriores.

A nivel nacional, la investigación *El éxtasis del mundo Rave, género y mimesis en el análisis de culturas juveniles* de Montenegro (2009) muestra la importancia de la categoría de género para el estudio de las culturas juveniles y cómo esta puede relacionarse con la de mimesis para analizar los procesos de conformación de la identidad de los jóvenes. Conjuga los aportes de los estudios antropología y de género, constatando que este es un modo primario de las relaciones de poder y que sirve también de base para la construcción de identidades.

Por último, en esta tendencia sobre estudios de género que se centran en imaginarios, estereotipos y significados acerca de las relaciones y diferencias de género, Bello y Zúñiga (2021), en el ámbito regional, utilizan el diseño narrativo para analizar los sentidos y significados contruídos sobre masculinidad y feminidad por los estudiantes de una institución educativa del sur del Huila. Identificando la incidencia de los estereotipos de género en las prácticas de exclusión dentro de la escuela y evidenciando la necesidad de implementar políticas que aborden el tema para mejorar la convivencia escolar.

La perspectiva de género ha sido fundamental para visibilizar las desigualdades y las injusticias que enfrentan las mujeres y otros grupos subalternizados, por ejemplo, los jóvenes rurales, en el acceso a la educación, el trabajo, la salud y la participación política. Al incorporar esta perspectiva, las investigaciones permiten comprender de manera más profunda las dinámicas sociales y culturales que se configuran en los

proyectos de vida de estas poblaciones, además, se destaca la importancia de analizar las intersecciones de género con otras categorías sociales como ruralidad y culturas juveniles.

Investigación sobre Egresados de Instituciones Educativas Colombianas

Las tesis recogidas en este apartado tienen en común la población participante. El egresado como la persona que ha culminado satisfactoriamente un programa curricular es la materialización de un proyecto institucional educativo. Por esta razón, no es extraño encontrar investigaciones cuyo objetivo es hacer seguimiento al proyecto de vida de los egresados como estrategia para adelantar procesos relacionados con la evaluación y acreditación, en el caso de las universidades, y como herramienta para medir efectividad y pertinencia de acciones pedagógicas, en el caso de instituciones de educación media. Particularmente, este seguimiento institucional se enfoca la inserción laboral y el desarrollo profesional de los egresados.

Por ejemplo, Ocampo (2015) desde la psicología identifica la precariedad laboral, la informalidad y el desempleo en Colombia como problemáticas interés para caracterizar la población de jóvenes profesionales que se perciben como subempleados. La investigación tiene un diseño metodológico de tipo transversal, descriptivo, correlacional y comparativo. A través de la encuesta intenta medir los niveles de malestar y bienestar en desarrollo laboral.

Gómez (2017) realiza un estudio comparativo sobre la inserción laboral de egresados en programas de formación técnica y universitaria en Colombia entre los años 2008 y 2013, tomando como fuente de información la base de datos del Observatorio

Laboral de Educación del Ministerio de Educación Nacional, en concreto los registros que corresponden los años desde el 2008 hasta el 2013.

En su tesis de maestría Ríos (2018) referencia el proceso de implementar un sistema de información que permita el registro sistematizado de los egresados de una institución educativa de Medellín. Aunque se presenta como una investigación de corte cualitativo, el trabajo se limita al desarrollo de un software que permita recolectar y organizar la información necesaria para hacer seguimiento a egresados.

En conclusión, las investigaciones analizadas en esta tendencia ofrecen una visión parcial de la situación de los egresados de instituciones educativas colombianas. Para comprender de manera más profunda las experiencias y desafíos de estos jóvenes, se debe complementar los estudios cuantitativos con investigaciones cualitativas que permitan explorar las dimensiones subjetivas de sus trayectorias laborales.

Marco Referencial

Marco Contextual

La investigación se realiza en una institución educativa de carácter oficial, situada en el Saladoblanco, departamento del sur del Huila, vecino de La Argentina, Oporapa, Elías, Pitalito, Isnos por el oeste del Departamento del Cauca. Está bañado por el Río Bordonos que desemboca al Río Magdalena.

Para el 2019, según proyección DANE, este municipio contaba con 11930 habitantes, 25% en zona urbana, mientras en zona rural se ubica 75% de su población (Saladoblanco-Huila, 2020, p.14).

La principal actividad económica de este municipio es el cultivo de café, aunque también se realizan otras actividades agrícolas y ganadería en pequeña escala. Su cultura es influenciada en gran medida por la religión, razón por la cual la iglesia católica y pequeñas congregaciones cristianas tienen un fuerte impacto en actividades comunitarias que se realizan. También hay que decir que, por ser corredor estratégico entre varios municipios, ha sido escenario de enfrentamientos entre grupos armados.

La Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, está ubicada en zona urbana del municipio de Saladoblanco en la zona sur del Huila. Ofrece servicio en todos los niveles, desde preescolar hasta la media, a través de sus veintitrés sedes. Cuenta con un convenio con el SENA, por lo que los estudiantes de los niveles superiores pueden optar por una educación técnica o académica. La sede principal, en la que reciben clase un promedio de 600 estudiantes de secundaria, está inscrita dentro del programa de jornada única.

Como la investigación se enfoca en los educandos del último nivel que ofrece la institución, parece pertinente citar la Misión y Visión:

MISIÓN La Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, ofrece a la comunidad de su zona de influencia los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica, basados en el principio de la inclusión, contribuyendo a la formación integral de sus educandos, mediante procesos de acompañamiento académico y psicosocial por un equipo cualificado, basados en los principios de la paz y la democracia.

VISIÓN En el año 2025 la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero proyectará un servicio educativo permitiéndole ser pionera en la formación de ciudadanos íntegros, capaces de participar y promocionar el desarrollo humano, económico, político, social, y cultural en el contexto del cual hagan parte, comprometidos en la conservación del medio ambiente y el respeto a la dignidad humana, basados en el principio básico de la equidad. (Institución Educativa Misael Pastrana Borrero-Saladoblanco, 2019, p. 49)

Marco Legal

Desde el ámbito internacional la idea de la educación como derecho se instauró a partir de 1948, cuando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se incluyó que “toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, 1948, art. 26). Posteriormente se hace explícito el carácter incluyente de este derecho a personas que históricamente habían sido relegadas por condiciones de discapacidad, nivel socioeconómico, raza y género en la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza en 1960 y recientemente en el Foro Internacional Sobre

Inclusión y Equidad en la Educación: conmemoración de los 25 años de la Declaración de Salamanca, realizado en Cali en el año 2019.

En Colombia la educación es un derecho y un servicio con una función social que debe ser garantizado por el estado, como se precisa en la Constitución Nacional (art. 67). En este mismo documento ([Const], 1991, art. 366) se toma a la educación como una necesidad que se debe satisfacer en pro de garantizar el bienestar y la calidad de vida de la población, priorizando algunos sectores como el de los trabajadores agrarios ([Const], 1991, art. 64), y las niñas, niños y adolescentes ([Const], 1991, art. 45); el derecho a la educación de la población mencionada también se encuentra reglamentado en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006, art. 17-18).

Para garantizar el derecho a la educación, se deben desarrollar políticas con miras a evitar la deserción escolar como las contenidas en el Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional. Entre estas se cuenta con el Programa de Alimentación Escolar para las instituciones donde se implementa la jornada única, (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.6.1.4.). Por otra parte, las instituciones educativas deben difundir con los estudiantes que cursan los grados diez y once, las estrategias del sector para estimular el ingreso a la Educación Superior, sin distinción de género. De igual manera, se les orienta a identificar y reportar a la Secretaría de Educación, a través del rector o director de la institución, los casos de deserción escolar relacionados con cualquier forma de violencia contra las mujeres y hacer seguimiento a través de los sistemas de información que disponga el Ministerio (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.4.3.5.).

Las instituciones también están obligadas a demostrar la existencia de mecanismos de divulgación e implementación de los programas de bienestar orientados a la prevención de la deserción y a la promoción de la graduación de los estudiantes (Decreto 1075 de 2015, art. 2.5.3.2.3.1.6.), y además, deberán demostrar la existencia, divulgación e implementación de los resultados de políticas, planes y programas que promuevan el seguimiento a la actividad profesional de los egresados (Decreto 1075 de 2015, art. 2.5.3.2.3.1.5.).

La responsabilidad del Estado de garantizar el ingreso a programas de educación superior en instituciones públicas a estudiantes que anualmente obtengan los más altos puntajes en los exámenes de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11, aparece consignada en el artículo 99 de la Ley 115 de 1994. A partir de esta misma legislación se establece como uno de los fines de la educación colombiana el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Ley 115 de 1994, art. 5).

Una educación de calidad debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando la autonomía, el respeto por los demás y la construcción de una identidad sexual sana (Ley 115 de 1994, art. 13). Además, debe preparar a los estudiantes para su inserción en la educación superior y el mercado laboral, garantizando la igualdad de oportunidades para todos, especialmente en regiones con menor acceso a educación superior (Ley 115 de 1994, art. 13). La perspectiva de género es fundamental en este proceso, como lo establece la Constitución Política de Colombia (art. 43) y la Ley 1761 de 2015, que insta a las instituciones educativas a incorporar esta

perspectiva en sus currículos (art. 10). Asimismo, el Decreto 1075 de 2015 (art. 2.3.3.4.3.1) exhorta a promover ambientes educativos libres de violencia y discriminación, donde se reconozcan y valoren las capacidades de las mujeres.

Finalmente, a través de la Ley 1146 de 2007 se reglamenta la normatividad para garantizar la prevención de la violencia sexual no solo hacia las mujeres sino a niños, niñas y adolescentes en general. Concretada en políticas educativas como los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía; y los comités de convivencia escolar (Decreto 1965 de 2013, arts. 20, 36 y 49).

Marco Conceptual

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las perspectivas teóricas de las siguientes categorías: proyecto de vida, ruralidad, currículo, género, inclusión.

Proyecto de Vida

Para algunos investigadores, el Proyecto de Vida hace parte de las dimensiones del desarrollo humano (Carballo, 1998; Ariza y Rodríguez, 2017), razón por la cual desde la juventud se manifiesta la necesidad de buscar un sentido de la vida o motivación que guíe el camino a un futuro imaginado; construido a partir de las experiencias vitales y el desarrollo de potencialidades. En este sentido, la educación adquiere un papel importante para el Proyecto de Vida: primero, al identificar las problemáticas sociales que los afectan y, segundo, al plantear estrategias de intervención curriculares o extracurriculares apoyadas por otras instituciones (Ávila, Arce & Castañeda, 2005; Pulido & Velasco, 2009; Bonilla, 2012; Rodríguez, 2012; Gualtero, 2016).

Mientras tanto, Guichard y D'Ángelo citados por Ávila, Arce y Castañeda (2005), destacan la relación entre futuro y acción como eje articulador del Proyecto de Vida. Es decir, la proyección de un modelo ideal de ser y hacer que toma forma concreta de acuerdo con la disposición de lo real y lo interno. Para estos autores el Proyecto de vida posee un carácter integral debido a que el él se articulan múltiples aspectos de la vida humana.

Los aspectos que conforman el Proyecto de Vida varían según la intencionalidad del investigador o a los hallazgos de la investigación. Para Cáceres citado por Cruz (2014) el Proyecto de Vida está conformado principalmente por cuatro áreas: personal, familiar, escolar y social, mientras para Zuazua, citado por el mismo autor, se compone de cuatro proyectos: escolar o de orientación, profesional o de inserción y personal o de vida. García-Yepes (2017) las identifica como dimensiones: familiares, sociales, económicas y profesionales. En tanto para Soto (2018), tomando de referencia un informe del PNUD, estas dimensiones son subproyectos dentro de los que se encuentran el familiar, el laboral y el personal. Según el momento vital en el que se encuentre el individuo, Cruz (2014) citando a Rodríguez, dichos aspectos toman relevancia.

La mayoría de los autores reconoce al individuo como eje central de Proyecto de Vida, por lo que debe haber coherencia entre autoconocimiento, desarrollo de habilidades y aspiraciones (Zuazua citado por Cruz, 2014). La función de la escuela respecto al Proyecto de Vida se encamina a orientar a los estudiantes a encontrar sus expectativas y motivaciones, pero también a desarrollar las potencialidades necesarias para poder concretarlas, de ahí su pertinencia como herramienta de mediación pedagógica y el interés de muchas instituciones educativas por trabajarlo desde la

orientación vocacional y el fortalecimiento de habilidades para la toma de decisiones (Ávila, Arce & Castañeda, 2005; Pulido & Velasco, 2009; Bonilla, 2012; Rodríguez, 2012; Duque, López, & Quintero, 2015; Gualtero, 2016).

Una perspectiva diferente a la de los autores anteriormente expuestos, sitúa su atención en la relación entre las expectativas vitales y los contextos sociales (García-Yepes, 2017). Como resultado, los investigadores analizan las adaptaciones de las expectativas a partir de las cuales se configuran el Proyecto de Vida y la interacción de estas con las condiciones estructurales de las realidades sociales (Sepúlveda & Valdebenito, 2014). La incidencia de los factores sociales en las aspiraciones individuales también funcionan como limitantes en la construcción y desarrollo del Proyecto de Vida, reproduciendo imaginarios y estereotipos que impactan en la identidad y percepción de la realidad de ciertos grupos sociales sobre los que ya actúan otros sistemas de opresión y exclusión social.

En esta misma línea, Daniela Soto (2018) recoge los planteamientos de Archer quien sitúa como eje de los estudios sobre Proyecto de Vida la relación entre los conceptos estructura-agencia. Las aspiraciones individuales, que aquí se nombran metas, poseen una dimensión estructural que las limita o permite, y una agencial que se relaciona con deseos e intencionalidades. Estos proyectos son dinámicos en tanto cambian de acuerdo con las experiencias vitales y situaciones contextuales.

No obstante, el Proyecto de Vida no se agota en las aspiraciones, pues existe una inteligencia resiliente que permite a los seres humanos obtener aprendizajes y plantear soluciones ante las tensiones que se dan entre aspiraciones vitales y las condiciones reales del individuo (Rodríguez citando a Arias, 2012). García Yepes (2017) profundiza

esta capacidad en lo que ella define como Proyectos de Vida Alternativos y que define como las alternativas que encuentran los jóvenes ante la imposibilidad de concretar las aspiraciones sociales debido a condicionamiento estructurales asociados a los recursos económicos.

Finalmente resulta pertinente definir los conceptos expectativas y aspiración, citando a Elías, Merino y Sánchez-Gelabert (2020). Para estos autores que a su vez referencian a Mateus, las expectativas son las proyecciones a futuro, imaginadas o deseadas, que pueden situarse a corto, largo y mediano plazo. Las expectativas a largo plazo, que poseen un carácter más idealista se denominan aspiraciones. En la formación de estas expectativas intervienen factores individuales, familiares y sociales, e institucionales.

Género

Para explicar esta categoría varios autores recurren a la diferenciación entre sexo y Género, atribuyendo al primero rasgos biológicos y al segundo, las interpretaciones socioculturales que definen a los humanos entre ser hombre o ser mujer según sus rasgos (Ferrer María; Rubín; Hanson citadas por Ávila, Arce y Castañeda, 2005). La perspectiva de género, según Lamas citada por Ávila, es un enfoque más amplio de la investigación que tiene en cuenta los significados que la cultura atribuye a ser hombre o mujer y los nexos que surgen de la interacción y configuración de estas identidades.

El Género también es otro de los campos donde actúa el poder (Scott citada por Ortega), la diferenciación sexual opera como un dispositivo de dominación normalizado (Bodeau: Wtting, citados por Ortega, 2013) que se articula con otros sistemas de opresión como clase, raza y orientación sexual. Esta interseccionalidad configura

complejos procesos sociales que pueden generar condiciones de exclusión y son la base de las igualdades sociales (Stolcke citado por Ortega, 2013).

Desde el constructivismo social la identidad de Género, o las formas en que esta se expresa están influenciadas por el lenguaje, la cultura y la sociedad (Bello y Zúñiga citando a Tashakor, 2021). La construcción de la feminidad como identidad está basada en estereotipos de apariencia física y roles como la maternidad, que a su vez se vinculan a estructuras de poder que subordinan y excluyen a cierto grupo de individuos, derivando en desigualdades sociales para un grupo que puede ser atravesado simultáneamente por otras condiciones.

En este sentido, el rol de la maternidad asociado a la identidad de la mujer es constantemente reforzado por la sociedad como una aspiración que permite la autorrealización (Ortega, 2013, citando a Puyana). Los estereotipos de género se articulan con la división sexual de trabajo y los roles de paternidad y maternidad, privilegiando el lugar de las mujeres en los espacios privados donde puedan cumplir sus labores de cuidado aun cuando estudian y/o trabajan en espacios públicos, por esta razón las nuevas aspiraciones de las mujeres que consideran aspectos más allá de la familia requieren de la limitación y planeación del embarazo (Faur y Davis citados por Ortega, 2013).

El género entonces aparece como una categoría reflexiva que cuestiona la realidad y la naturalización desigualdades e injusticias nacidas desde la diferenciación de los individuos a partir de aspectos biológicos y culturales, a través de la preconfiguración de identidades, valores y modelos de vida. De esta manera el género

puede leerse como una categoría que nutre un sistema de exclusión y al coincidir con otra como la ruralidad en un mismo sujeto presenta diferentes matices.

Ruralidad

Un aspecto importante para resaltar es que en el país las estadísticas demográficas y la visión de lo rural no ha evolucionado acorde a los cambios que ha presentado el sector. Por ejemplo, en las entidades encargadas de diseñar políticas rurales, los estudios se basan en informaciones sectoriales; tomando lo agropecuario como sinónimo de rural y limitando la caracterización a datos estadísticos que no reflejan la realidad de los municipios. Además, utilizan una clasificación que es dicotómica, tomando lo “urbano” como las cabeceras municipales y lo “rural” como el resto (Ocampo, 2014). Bajo esta lógica, lo rural correspondería a municipios de cabecera pequeñas con poca densidad poblacional, es decir lo que no es urbano.

Por otro lado, Urrea y García, 2020, citando a Cortés y Kayser, proponen el concepto de territorio rural, entendido como un espacio en el que se desarrollan dinámicas sociales muy ligadas con el uso productivo de suelo como la ganadería, a la agricultura y ocupación forestal, lo que se asocia con poca densidad poblacional, que se organiza de forma aislada y en el que hay existen fuertes lazos sociales.

A su vez Perea y Mora (2023) plantean que las ruralidades colombianas abarcan un vasto espectro de territorios, historias y modos de vida; por lo que no existe una sola ruralidad, sino que cada territorio posee características distintas.

Sin tener en cuenta esta diversidad, las políticas estatales centralistas y homogeneizantes han abierto brechas entre el habitante rural y el urbano. La precarización de la ruralidad ha dado como resultado problemáticas como la pobreza, el

desplazamiento y violencia. En el Especial de la Revista Semana (2012), se recogen algunos datos al respecto, por ejemplo:

Durante más de cuatro décadas el campo ha sido escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas. El 94 por ciento del territorio del país es rural y el 32 por ciento de la población vive allí. Hay múltiples conflictos relacionados con el uso y la tenencia de la tierra, y una deuda social enorme. La reforma pendiente tendrá que cambiar la injusta y desigual estructural.

El campesino que vive del trabajo de la tierra, pero no es dueño de ella tiene que o ampliar su espectro laboral, migrar o cambiar de trabajo. Frente a estas opciones se configuran términos nueva ruralidad y desagrarización.

La nueva ruralidad surge como una lectura diferente a la relación entre lo rural y urbano, entendiendo que estas poblaciones han experimentado cambios económicos, sociales y culturales que dificulta la delimitación entre una y otra, ampliando la perspectiva de identidad y producción (Castañeda, 2012). La desagrarización, de igual manera, está asociada al cambio de las dinámicas económicas, sociales y culturales rurales hacia actividades no relacionadas con el agro (Camarero, Grammnnot & Quaranta, 2020), sin embargo, la desagrarización implica una forma de amenaza para los saberes y formas de relacionarse de las comunidades rurales, debido a que tanto la migración como la desagrarización generan tensiones entre la identidad del individuo y los lazos comunitarios, como la transculturación (Ramos, 2021) y el desarraigo cultural (Urrea & García, 2020).

En este trabajo la Ruralidad es definida como una clasificación amplia, heterogénea y dinámica que caracteriza a los territorios, comunidades y modos de vida

que se desarrollan más allá de los centros urbanos. Lo rural es un espacio en constante transformación, tendiente a ser marginalizado por las políticas y donde se entrelazan elementos económicos, sociales, culturales y ambientales dependiendo de factores como la historia, la geografía, las relaciones sociales y las dinámicas económicas.

Currículo

Es un término difícil de delimitar debido a que acoge una realidad tan amplia y discutida como lo es la misma educación. El Currículo ha ido ampliando sus límites de significados y alcances con el paso del tiempo, como se evidencia en el artículo de Giovanni y Iafrancesco (1998) con veintidós definiciones de la palabra. Algunas de las cuales lo asocian a un carácter instrumental de la práctica docente con miras a solucionar diversas problemáticas sociales (Sánchez citado por Ariza, 2017). Y más adelante algunos lo entienden como una herramienta de estandarización estatal (Perea & Mora, 2023).

Para Gimeno Sacristán (2010, p. 12), el Currículo podría comprenderse como el qué y el cómo se enseña en un contexto determinado. Ese qué sería “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” y el cómo, atiende más a “la estructuración de esa cultura bajo claves psico–pedagógicas”. Coll y De Zubiria, citados por Urrea y García (2020), suman a esta perspectiva el cuándo y, además, además, llaman la atención sobre la evaluación como otro de los componentes del Currículo.

A nivel nacional, a partir de Ley General de Educación, el estado direcciona la elaboración de los proyectos educativos institucionales desde el diálogo entre la cultura

del contexto local, regional y nacional. Es decir, da de cierta manera la autonomía a las instituciones educativas de elaborar sus propios currículos, aterrizados en las realidades locales, pero siguiendo los parámetros normativos.

En el artículo 76 de esta ley, se entiende el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 1994, p. 17).

Articulada a esta noción, la política nacional en materia educativa se ha nutrido con otras normatividades como los Lineamientos curriculares por áreas, los Estándares básicos de competencia, los Derechos básicos de aprendizajes, los proyectos pedagógicos transversales, entre otras.

Los miembros de las comunidades educativas, liderados por administrativos y docente son los encargados de ajustar, organizar y materializar estas propuestas en los contextos educativos. Por esta razón, resulta tan particular y único el currículo de cada institución educativa.

Sin embargo, esta perspectiva que Perea & Mora (2023) refieren como Currículo pertinente ubica como eje el contexto, lo que desemboca en conflicto constante con las dinámicas económicas-políticas enmarcadas en la Globalización que refuerzan los imaginarios e intereses de ciertos grupos poblacionales.

En este trabajo, en específico, se entenderá el Currículo como el conjunto de políticas educativas y prácticas pedagógicas, formales e informales, que se articulan en

un momento y lugar determinados con el fin de cumplir las metas de un Proyecto Educativo Institucional. Como producto cultural está sujeto a las contradicciones y confrontaciones de los diferentes actores que participan en su elaboración y materialización.

Inclusión

Este término se relaciona con las garantías al ejercicio pleno y consiente de las ciudadanías, entendidas estas como “procesos de descubrimiento y construcción de nuevos derechos y como una renovada y nunca acabada construcción sociocultural” (Calderón y Dos Santos, citados por Daza, Vargas, & Hoetmer, 2012, p. 118). Es de aclararse que por nuevo no entiende como la suma de derechos, sino la adecuación y vivencia de los estos desde las necesidades y situaciones de poblaciones diversificadas e individualizadas.

En este sentido, la universalidad y la igualdad quedan cuestionadas al preguntarse si todos los humanos necesitan lo mismo siendo tan diferentes. A este problema Amartya Sen propone una nueva concepción de igualdad a partir del término capacidad, es decir, que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas, como la habilidad de movimiento, la habilidad de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, la capacidad de disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad (Sen, 1982, citado por Urquijo, 2014, p. 66).

La inclusión entonces es el proceso en el que una sociedad facilita los medios para que sus ciudadanos vivan sus derechos situados, en sus propios términos de bienestar. La educación es este proceso se vuelve un eje fundamental, en este sentido Blanco (2006, p. 2), ve que la función de la escuela es “contribuir a superar las

desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.” Que además es dinámica porque permite a interacción directa de varios factores que posibilitan la exclusión o inclusión de diversas poblaciones al tiempo que involucra variados actores.

Metodología

Enfoque Metodológico de la Investigación

Partiendo de que existen diversas concepciones acerca de lo que es la realidad, el enfoque cualitativo ofrece un amplio abanico de perspectivas investigativas que comparten el propósito de examinar un problema humano o social (Vasilachis, 2009, p. 24). Dicho problema, situación, evento o fenómeno es una pieza que deriva de la intrincada relación de los significados que configuran el mundo social y la realidad. Esto quiere decir, en palabras de Jiménez-Domínguez (2000, citado por Salgado, 2007), que los métodos cualitativos:

parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los contextos sociales (p.71).

Esta investigación se sitúa en el enfoque cualitativo, debido a que tiene la intención de analizar y comprender los significados del proyecto de vida de las egresadas 2019 del I. E. Misael Pastrana Borrero y su relación con las políticas y prácticas educativas sobre género en un contexto rural, significados que atribuyen las propias egresadas y la institución en cabeza de sus funcionarios y documentos oficiales.

El tópico de la investigación se centra en categorías que nacen en el seno del mundo social y generan comportamientos que afectan directamente a los sujetos investigados. Por ejemplo, el proyecto de vida, el género, al igual que la ruralidad son construcciones conceptuales, herramientas analíticas que permiten aproximarse de un modo particular a la realidad social; pero, al mismo tiempo, cuando se utilizan dichas

categorías, también se efectúa un "recorte" analítico de dicha realidad. Por esta razón, el uso de estas hace ver y pensar la vida social de una manera particular. (Melo, 2006, p. 14).

Mediante el fragmento de esta realidad que perciben las jóvenes en relación con sus identidades, sueños, anhelos y experiencias, así como los imaginarios y las expectativas de la institución educativa; se pueden identificar los valores inconscientes que promueve su contexto, llamada por Hernández, Fernández y Batista “realidad externa” del individuo y explicándola de la siguiente manera:

Hay dos realidades: la primera es interna y consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas, que van desde las muy vagas o generales (intuiciones) hasta las convicciones bien organizadas y desarrolladas lógicamente a través de las teorías formales. La segunda realidad es objetiva, externa e independiente de las creencias que tengamos sobre ella (la autoestima, una ley, los mensajes televisivos, una edificación, el sida, etc., ocurren, es decir, cada una constituye una realidad a pesar de lo que pensemos de ella). (2014, p. 6)

Una característica del enfoque cualitativo que se puede sumar a esta investigación es la relevancia que adquiere el contexto con la intención de brindar un panorama holístico los fenómenos estudiados, en este caso una institución educativa de una zona rural sur-colombiana, vista desde la perspectiva ecosistémica, es decir, tomando a la escuela como un microsistema que interactúa con otros sistemas más amplios.

Finalmente, hay que decir que, aunque los hallazgos y conclusiones de este trabajo podrían dar pie a diversas reflexiones y propuestas por parte de los sujetos de la investigación, el objetivo principal se enmarca en la de un estudio de alcance descriptivo, ya que como lo explican Hernández, Fernández y Batista (2014), “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Diseño de la Investigación

El diseño fenomenológico se preocupa por la comprensión de las experiencias vividas por un individuo en relación a un fenómeno; cuestionando acerca del significado, la estructura y la esencia de estas (Hernández, Fernández & Batista, 2014, p. 493). De igual manera, la presente investigación tiene el propósito de conocer, analizar y describir la experiencia de configurar un proyecto de vida como una mujer en un contexto rural luego de la graduación y al mismo tiempo explorar el impacto de algunas políticas y prácticas educativas en este proceso.

Como en este diseño adquiere especial relevancia el sujeto investigado, si bien es cierto que se tiene en cuenta el discurso institucional a través de las declaraciones de las funcionarias y la información de los documentos, el objeto principal de estudio son las narrativas de las egresadas del año 2019.

En esta línea, como los fenómenos se estudian desde la visión de los sujetos a partir de sus experiencias en un contexto particularizado que sirve para situarlas y comprenderlas mejor (Creswell, Alvarez-Gayou, y Mertens, 2005, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 494). El contexto en el que se enmarca esta

investigación es específicamente la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, ubicada en un municipio rural del sur del Huila, y las vivencias de sus egresadas del año 2019, antes y después de su etapa escolar. Por su parte, los fenómenos que componen, articulan y delimitan el objeto de estudio son: el proyecto de vida, el género en la ruralidad y las políticas y prácticas educativas relacionados con los mismos.

En otras palabras, desde la percepción individual de diferentes sujetos y partir de la conjunción de los elementos mencionados, se espera descubrir conexiones e interrelaciones que ayuden a determinar su esencia como un aporte a la investigación social y educativa.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En consonancia con el diseño metodológico de enfoque cualitativo, las técnicas e instrumentos de recolección plantados para lograr los objetivos de la investigación se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1*Técnicas, instrumentos y participantes*

Técnica		Instrumento	Población/ participantes
Entrevista a profundidad Para Cerda (1991) es un medio que permite obtener información no observable, ya que permite penetrar el mundo interior del ser humano, conociendo sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos.	A partir de esta técnica se pretende conocer las percepciones y significados que poseen las jóvenes acerca la vida y del futuro, de la identidad como mujeres, la maternidad y los roles de género en la ruralidad, de la Universidad, las políticas educativas y las experiencias tanto de su vida escolar como de las posteriores a ella. Seis de las entrevistas se hicieron de manera virtual por videollamada debido a que las participantes vivían fuera del municipio o no contaban con tiempo para una reunión presencial. Así mismo, se indaga y aterrizan los discursos, políticas y prácticas institucionales alrededor de las categorías planteadas en las narrativas de las funcionarias que ejercían cargos de orientación desde diferentes ámbitos en el año en las egresadas culminaron su formación bachillera. A cada funcionaria se le hizo una entrevista de manera presencial.	Cuestionario guía. Está compuesto por tres grupos de preguntas: de introducción, preguntas para caracterizar a la participante y los roles sociales que desempeña en el momento de la entrevista. De desarrollo, preguntas relacionadas con las categorías de interés en la investigación que a su vez se dividen en tres grupos: experiencia como estudiante sobre proyecto de vida- pasado, experiencias y expectativas en los campos familiar-académico-laboral- presente/ futuro, percepciones alrededor del proyecto de vida y los conceptos de mujer, ruralidad e inclusión. De cierre, preguntas abiertas sobre la opinión que tienen las egresadas acerca de la institución, además de sus propias proyecciones a mediano y largo plazo. Las herramientas para guardar la información fueron el protocolo de la entrevista y una grabadora digital.	Siete egresadas 2019
		Cuestionario guía. Está compuesto por tres grupos de preguntas: de introducción, preguntas para caracterizar a la participante y el rol que desempeña en la institución. De desarrollo, preguntas relacionadas con las categorías de interés en la investigación (políticas, filosofía y currículo institucional, proyecto de vida, egresados, género y ruralidad). De cierre, preguntas abiertas de la opinión sobre el ser mujer en la ruralidad, la inclusión y lo que hace falta mejorar en las políticas educativas. Las herramientas para guardar la información fueron el protocolo de la entrevista y una grabadora digital.	Tres funcionarias de la institución (docente de aula, docente orientadora y coordinadora).

Taller

Es descrito por Ander-Egg (1991) como una metodología participativa grupal que permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los participantes por unas menos jerarquizadas y competitivas para dar lugar a la reflexión colectiva y el trabajo en equipo a través del diálogo entre iguales en función de unos propósitos previamente establecidos.

Desde la perspectiva de Ghiso, el taller como dispositivo en la investigación, enlaza de múltiples maneras elementos como los propósitos, los participantes, los insumos y las herramientas en diferentes haceres que “permiten que el objeto del quehacer de la investigación se haga visible, transparente, relacionable, transitivo o se convierta en un ente invisible, opaco, aislado y vacío” (1999, p.143).

Los objetivos que persigue la aplicación de esta técnica son: primero, suscitar la reflexión colectiva sobre las vivencias de las egresadas en relación a los ámbitos: laboral, educativo y familiar en Saladoblanco. Segundo, establecer la incidencia de las políticas y prácticas educativas en los proyectos de vida de las egresadas. Finalmente, reconocer la visión colectiva de las egresadas sobre las políticas y prácticas de la institución vinculadas con las categorías género, ruralidad e inclusión. Las participantes fueron contactadas de manera virtual y se les facilitó participar de manera presencial debido a que en el momento de la realización del taller vivían en el municipio de Saladoblanco o en cercanías al mismo.

Protocolo de taller.

En este documento se establecen los objetivos, actividades, productos, tiempos y materiales para el desarrollo del taller. Este está compuesto por tres momentos definidos por una actividad y un producto: La introducción, correspondiente a la actividad llamada Cartografía corporal o mapa corporal, producto mapa corporal y línea de vida. El desarrollo, corresponde a la actividad llamada Chismógrafo, productos librito con cuestionario y mapa mental grupal. Para el cierre, se propone la actividad llamada Árbol de sueños, miedos y compromisos, producto: esquema grupal con forma de árbol. Las herramientas para guardar la información fueron el protocolo del taller, una grabadora digital, cámara digital y los productos que se describieron anteriormente. Como herramientas análogas se recurrió al cuaderno de apuntes para anotar todos aquellos signos que no se alcancen a percibir por medio de los otros instrumentos.

Nueve
egresadas 2019

Revisión documental

Los documentos, afirma Hernández (2014), "son una fuente muy valiosa de datos cualitativos" y pueden "ayudar a entender el fenómeno central de estudio" (p.415). En la presente investigación los documentos se toman como una fuente primaria de datos que amplía la información obtenida por medio de las otras técnicas.

La implementación de esta técnica busca identificar las políticas y prácticas educativas vinculadas a la configuración de los proyectos de vida de las estudiantes egresadas en el año 2019, así como los discursos e imaginarios que las sustentan desde la perspectiva institucional. Los documentos que se analizaron fueron escogidos a partir de los hallazgos encontrados en las entrevistas y el taller. Las participantes los identificaron como los proyectos planteados en el 2019 que más se relacionaban con las categorías: egresados, proyecto de vida, enfoque de género.

Ficha de revisión documental y Matriz de análisis.

Este instrumento se diseñó adaptando una ficha de lectura convencional: en la que además de la información básica del texto, se deben organizar los fragmentos relacionados con las categorías de análisis (proyecto de vida, género, ruralidad y políticas y prácticas institucionales) y las respectivas observaciones. Posteriormente, la información de las fichas se organiza en la Matriz de análisis para identificar coincidencias, diferencias y tendencias entre documentos y categorías.

Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional; Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía; Proyecto Seguimiento a Egresados de Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, del 2019.

Fuente. Elaboración propia (2024)

Población y Muestra

La población de interés está conformada por los egresados y funcionarios de la I.E.M.P.B. la cual viene funcionando desde el año 1968, con un total de treinta y cuatro (34) promociones hasta la fecha según sus propios registros. En 2019 prestaba el servicio educativo a un total de 1608 estudiantes de zona rural y urbana en todos los niveles. En la misma época la planta de personal estaba conformada por 1 docente orientador, 4 directivos docentes y 72 docentes de aula, según el Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI) 2019.

Las unidades de análisis que se identifican son estrategias curriculares sobre proyecto de vida y género; y proyectos de vida de las egresadas. Así mismo, la muestra comprende dos clases de unidades:

- Documentos instituciones relacionados con las categorías egresados, proyecto de vida, género y ruralidad; generados en el 2019.

- Discursos verbales y no verbales de participantes que se dividen en dos grupos: funcionarios (docentes y administrativos) y egresadas del año 2019. Se eligió este año por la accesibilidad de la investigadora a la hora de contactar a este grupo de egresadas, debido a la cercanía con ellas por haber sido su docente desde el grado séptimo hasta undécimo.

. En cuanto a las razones que motivaron optar por conformar el segundo grupo con solo personas que se identifiquen como mujeres, se debe a que los objetivos y el diseño de la investigación centran su atención en las experiencias y vivencias relacionadas la construcción y desarrollo del proyecto de vida y las políticas y prácticas educativas desde el enfoque de género, la ruralidad y la inclusión; en consonancia, la voz de estas mujeres rurales resulta más pertinente para aterrizar los discursos y acciones institucionales en torno a las categorías enunciadas. Cabe resaltar que este trabajo no tiene como fin la comparación o generalización de los datos obtenidos.

En un inicio se contempló la posibilidad de incluir en la muestra egresadas de los años 2019 y 2020, para lo cual se diseñó y aplicó la ficha de caracterización a través de una encuesta cerrada digital que serviría para la caracterización y conformación del grupo de participantes. Sin embargo, la disponibilidad de tiempo y recursos incidió en elegir a las 26 egresadas como las posibles participantes en lugar de las 61 jóvenes que sumaban las graduadas en los años 2019 y 2020 de la I.E.M.P.B.

La muestra se seleccionó de manera no probabilística, teniendo en cuenta criterios que varían de acuerdo con la técnica y los objetivos planteados. Por ejemplo, en el caso del grupo conformado por egresadas, la ficha de caracterización más allá de utilizarse como técnica de recolección de información sirvió como un primer

acercamiento y ayudó a delimitar aún más la muestra: en la encuesta se preguntaba sobre el interés por participar en la investigación.

Así pues, la muestra de egresadas se conformó voluntariamente por ellas: siete que vivían fuera del departamento o sus roles de madres y trabajadoras les impedían participar de espacios presenciales, accedieron a compartir sus experiencias a través de una entrevista por videollamada. Mientras que nueve que aún permanecían en Saladoblanco o en municipios aledaños, asistieron al taller.

Para seleccionar a los participantes del segundo grupo a quienes también se entrevistaron, se tuvo en cuenta los perfiles y las funciones que desempeñaban en la institución en el año 2019 en relación con los tópicos de la investigación. Como resultado este grupo se conformó por una coordinadora, una docente orientadora y una docente de aula que también ejerció funciones de directora de grupo de algunas de las egresadas cuando cursaban el grado undécimo.

Finalmente, los insumos dispuestos para la revisión documental fueron identificados y seleccionados a partir de las entrevistas a las participantes de ambos grupos. Estos tres documentos elaborados en el 2019, según funcionarias y egresadas, guían y plasman la política escolar sobre proyecto de vida, género y egresados en la institución: Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI); Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC); Proyecto Seguimiento a Egresados Misael Pastrana Borrero (PSE).

Consideraciones Éticas

Desde la perspectiva de cualitativa- fenomenológica; las vivencias, experiencias y percepciones humanas son necesarias para conocer la realidad social. Por esta razón proteger la integridad e intimidad del participante es inherente a este ejercicio de investigación.

Dentro de las estrategias implementadas para garantizar el respeto a la privacidad de los participantes, en el documento los nombres aparecen sustituidos por codificaciones.

En el trabajo de campo, para crear un ambiente de confianza en el que los participantes sintieran la libertad de expresarse sobre sus proyectos de vida, sus vivencias en diferentes ámbitos, así como dar opiniones críticas sobre su entorno laboral; se diseñó un formato de Consentimiento informado que, además de dar a conocer los objetivos y técnicas de investigación, garantiza de forma explícita que la información que surja a través de estas solo será utilizada con fines académicos.

Procedimientos o Etapas de la Investigación

Planteamiento del proyecto

A partir del contexto se planteó el problema y se hizo una revisión de literatura desde diferentes perspectivas (local, nacional, internacional). Se definieron los objetivos y categorías relacionadas que va de la mano con el abordaje de la población de muestra y los criterios de selección de los participantes. Posteriormente, en el caso de las egresadas se aplicó la Ficha de caracterización para informarles sobre la investigación e invitarlas a hacer parte de esta.

Recolección de información

Se diseñaron los instrumentos de recolección de datos (encuesta a egresadas, encuesta a funcionarios, taller) y a partir de la aplicación de los mismos se perfilaron los demás participantes y/o unidades de análisis (documentos institucionales). Ver Anexo 1.

Análisis de la información

Por último, el proceso de análisis se realizó en tres subetapas:

Sistematización. El taller y las entrevistas se transcribieron y organizaron en dos grupos: funcionarias y egresadas. Los documentos se procesaron a través de una ficha de lectura y una matriz de análisis de información, ver anexo 3.

Codificación abierta. Por separado, a partir del uso de matrices de análisis (ver anexo 4) se identificaron las unidades de acuerdo con las categorías apriorísticas género, ruralidad, proyecto de vida, currículo seleccionadas a partir de los objetivos de la investigación y los referentes teóricos.

Tabla 2

Categorías apriorísticas

Proyecto de vida	Ideas asociadas a lo que es un proyecto de vida (para funcionarias y egresadas), prioridades y metas, expectativas a futuro relacionadas con ejes familia, trabajo y academia (de las egresadas) y como se ven a sí mismas.
Género	Concepciones sobre ser mujer, labores de cuidado, roles de género, identificación, vivencias de exclusión por ser mujer.
Ruralidad	Ideas asociadas a la vida el campo, la producción agrícola, comunidad pequeña, Saladoblanco, comparaciones entre lo rural y lo urbano.
Currículo	Afirmaciones relacionadas con las actividades escolares, la institucionalidad, políticas y prácticas pedagógicas, ambiente escolar.
Inclusión	Frases relacionadas con la inclusión social y exclusión

Fuente. Elaboración propia (2024)

Como resultado emergieron subcategorías que agrupaban ciertos conceptos claves y a su vez se recogían en dos grandes ejes: por un lado, las coincidencias entre los

PV de las egresadas y sus vivencias escolares, y por otro, la visión institucional a partir de sus políticas y prácticas de currículo en torno a los PV, el género y la ruralidad, como se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 3
Subcategorías sobre los PV de las egresadas y sus vivencias escolares

Proyectos de vida y egresadas después del grado	¿Qué es el proyecto de vida para las egresadas?	
	Prioridades al momento de la entrevista/taller	
	Académico	Educación universitaria
		Formación técnica y laboral
		No estudió
	Laboral	Trabajos formales e informales
		Negocio propio (no estudió carrera universitaria, pero se formó por cursos)
	Familiar	La familia como una apoyo y motor en los diferentes proyectos de vida
		Maternidad y desarrollo profesional, sin apoyo familiar
		Roles de cuidado y trabajo remunerado
Género y ruralidad en los proyectos de vida	Identidad, yo soy...	
	Percepciones sobre ruralidad	
	Ser mujer en el contexto rural	
La institución desde las egresadas	Expectativas de proyecto de vida construidas desde la escuela	
	Recuerdos del colegio	
	Proyecto de vida, género y currículo: Las políticas institucionales	
Proyecciones a futuro/ anhelos/ deseos/ expectativas	La institución desde las egresadas (críticas y sugerencias)	
	Familiar	
	Desarrollo personal y académico	
	Económico laboral	
	Viajar o volver al territorio	

Fuente. Elaboración propia (2024)

Tabla 4
Subcategorías sobre la visión institucional a partir del currículo en torno a los PV

Proyecto de vida	Proyecto de vida
-------------------------	------------------

Inclusión	Orientación vocacional	
	Expectativas del proyecto de vida o lo que espera la I E de los PV de sus estudiantes	
	Propuestas desde curricular para superar las barreras: PV desde la orientación vocacional/ Convenio con el SENA/ Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI)/ Proyecto de Seguimiento a Egresados (PSE)/ Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC) La Inclusión en la institución educativa.	
Ruralidad	Barreras para lograr el PV exitoso	Barreras asociadas a la ruralidad (falta de recursos económicos, ausencia de centros universitarios y cultura del dinero rápido.
Género		Barreras educativas asociadas al género (miedo a la ciudad y maternidad),

Fuente. Elaboración propia (2024)

Triangulación de datos. Como la investigación posee diferentes fuentes de información y técnicas de recolección, se realizaron dos matrices de codificación axial para hacer el análisis, triangular la información e identificar los hallazgos (ver anexo 5). La primera permitió cruzar datos relacionados con el currículo y los proyectos de vida de las egresadas desde la visión institucional, obtenidos de las entrevistas a funcionarias y la revisión documental. Mientras la información del taller y las entrevistas a egresadas sirvió como insumo para la realización una matriz que permitiera analizar los proyectos de vida de las egresadas y sus vivencias escolares. Posteriormente se realiza la descripción y

Finalmente, se establecieron las conexiones entre las diferentes categorías y subcategorías para agruparlas, organizarlas describirlas en los hallazgos, identificando coincidencias con los referentes conceptuales y los resultados de otras investigaciones. Como resultado de esta comparación conceptual y la interpretación realizada en los

hallazgos, se procedió a realiza el planteamiento de las conclusiones teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Hallazgos

A continuación, en la tabla 5 se presentan las principales fuentes e instrumentos de recolección de información, participantes y documentos involucrados en la investigación desarrollada sobre la incidencia de estrategias curriculares relacionadas con el género y la ruralidad en los proyectos de vida de las egresadas del año 2019 de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero:

Tabla 5

Fuentes de datos e instrumentos de recolección de información utilizados

Fuentes de datos	Participantes y documentos
Encuesta escrita virtual de ficha de caracterización.	52 encuestadas egresadas de los años 2019 y 2020.
Grabaciones y transcripciones de entrevista a profundidad.	3 funcionarias de la institución 7 egresadas del 2019 que se encuentran fuera del municipio y/o no pudieron asistir al taller.
Relatoría (grabación), imágenes y líneas de tiempo de cartografía corporal, cuadernillos de chismografías, imagen de árbol con los sueños, miedos y compromisos, fotografías de taller.	9 egresadas del 2019.
Fichas y matriz de revisión documental.	Proyecto de orientación estudiantil institucional 2019. Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía 2019. Proyecto seguimiento a egresados Misael Pastrana Borrero 2019.

Fuente. Elaboración propia (2024)

Codificación de Participantes

Como se evidencia en la tabla 5, este apartado surge de la transcripción y revisión de un taller y diez entrevistas a profundidad realizadas a dos grupos poblacionales. Por un lado, tres funcionarias de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco (IEMPB) que laboraron en el año 2019 en calidad de: docente

de aula y directora de grado (FD1), coordinadora (FC2) y docente orientadora (FDO3), quienes solo participaron en la entrevista a profundidad.

El otro grupo lo conforman dieciséis egresadas que se graduaron el mismo año en la institución mencionada, de las cuales siete accedieron a la entrevista de manera virtual (debido a que en el momento vivían fuera del municipio), mientras solo una presencial; las otras nueve participaron de manera presencial en el taller. Los códigos asignados a los participantes de este segundo grupo se componen de la letra E de egresada, las iniciales de sus dos primeros nombres y un número del 1 al 7 según el orden cronológico de la realización de las entrevistas o de 1 al 9 según el orden de intervención durante la primera actividad del taller.

El análisis documental, se hizo a partir de la revisión de tres documentos institucionales del 2019 cuyos títulos se abreviaron utilizando solo sus iniciales: Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI); Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC); Proyecto Seguimiento a Egresados (PSE).

Discursos desde la Institucionalidad: Funcionarias y Documentos Institucionales

Proyecto de Vida desde el Currículo

Respecto a la categoría Proyecto de vida, a partir a las entrevistas a funcionarias y el análisis de los documentos institucionales se encontró que la institución considera que el Proyecto de vida es un elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, que debe guiarlos hacia una visión clara y amplia de su futuro después graduarse y que, al mismo tiempo, abarca diversos aspectos: académicos, sociales

(familiar y laboral) y personales (la realización individual, crecimiento y desarrollo personal):

El proyecto de vida para los estudiantes o para nosotros es la visión que tienen los estudiantes frente a cómo va a ser su desempeño o sus competencias en su vida laboral, en su vida familiar después de que terminen. Por lo menos a corto plazo, mientras que terminen su bachillerato o después de que termine su bachillerato. Cuál es la visión que tienen laboral, y no solamente laboral, también sus formas... Cuál es la visión que tiene también a nivel personal, a nivel familiar frente a lo que van a realizar después que terminen su ciclo académico acá en el colegio o institución. (L234-238 FC2)

Para la institución, el Proyecto de vida tiene un carácter ambivalente, pues dentro del universo escolar es percibido como fin y herramienta pedagógica al mismo tiempo. Como fin, refuerza en gran medida el modelo de vida de éxito social, relacionado con formación universitaria y el desarrollo económico. Como herramienta pedagógica, sirve de vínculo cohesionaste de diferentes proyectos y actividades curriculares.

Proyecto de Vida como Herramienta Pedagógica. Política Institucional sobre Proyecto de Vida (PSE, POEI y POEG). Según las funcionarias entrevistadas y los documentos, el papel de los profesores y de la institución consiste en guiar a los estudiantes principalmente hacia sus aspiraciones vocacionales y prepararlos para sus futuras carreras, más exactamente prepararlos para lograr para una vida profesional plena y exitosa.

Los elementos curriculares en los que se evidencia esta responsabilidad institucional son: la orientación dirigida por directivos, docentes y orientadores

escolares a través de actividades complementarias, intervenciones en el aula y evaluación de impacto de proyectos transversales como lo evidencia el siguiente fragmento tomado de una de las entrevistas: “Lo que nosotros digamos y tratemos de decirle a los estudiantes en cuanto a su formación, eso incide mucho en lo que ellos piensen en cuanto a su proyecto de vida” (L110-111 FD1).

Hay que añadir que el seguimiento extracurricular de los docentes al encontrarse con egresados en otros ámbitos sociales denota que implícitamente hay asociación a una función social de la escuela y su incidencia estructural en los Proyectos de vida, en especial en comunidades pequeñas o rurales. Un ejemplo, es que este seguimiento se hace aún en espacios no institucionalizados, como lo cuenta la funcionaria: “Cuando vienen entonces nos hemos encontrado y hemos hablado y siempre les pregunto: ¿cómo va?, ¿sí están estudiando? y hay unos que están estudiando y me dicen que les va muy bien” (L60-62 FD1).

En los ámbitos institucionalizados, el Proyecto de vida es desarrollado curricularmente desde tres proyectos transversales: Proyecto de Seguimiento a egresados (PSE), el Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI) y Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC).

Seguimiento a egresados (PSE) es un proyecto transversal a través del cual la institución rastrea principalmente la tasa de absorción inmediata o de tránsito inmediato a la educación superior. Este seguimiento también tiene en cuenta la formación técnica, los cursos no formales o las actividades agropecuarias, es decir, aquellas opciones educativas que no son de educación superior, pero que preparan para la vida laboral y personal (familia). Sin embargo, todavía existen dificultades para la sistematización y

análisis de los datos sobre los egresados de la institución, así como el objetivo y uso de estos, problemáticas reconocidas por las mismas funcionarias que plantean la necesidad de una política clara sobre el seguimiento a egresados:

El Proyecto de Egresados que se ha venido trabajando para, digamos, conocer qué es lo que pasa con los estudiantes después de que salen del colegio. Pero a mi parecer ha faltado una base de datos sólida que permita hacer ese seguimiento porque no se tiene información de todos los estudiantes (L56- 58 FD1).

El propósito de esa base de datos es mantener el contacto con los egresados. Está conformada por los nombres, datos de contacto, descripción breve del proyecto de vida y su proyección laboral. La dificultad de construirla es que los estudiantes apenas están escogiendo sus proyectos de vida y la pérdida de contacto egresado-institución luego de la graduación.

Una de las preconcepciones sobre el proyecto de vida en la I.E. se asocia de manera directa con la formación vocacional. Por lo mismo, otra de las estrategias en relación a los proyectos de vida es una serie de charlas cuyo propósito es direccionar y ayudar a que los estudiantes encuentren o desarrollen su propia vocación.

Además, las redes sociales son otro recurso integrado al proyecto transversal para hacer el seguimiento a los egresados: “tenemos un canal comunicativo que es nuestro Facebook o seguimiento a egresados frente... para saber qué están haciendo los estudiantes después de que termine su bachillerato” (L240- 241 FC2).

El POEI y el POEG son los proyectos orientación en el que los directores de grado en articulación con la docente orientadora trabajan en el aula el tema del Proyecto de vida:

Dentro de nuestro marco general del Proyecto Educativo Institucional existe una política institucional acerca de los proyectos de vida de nuestros estudiantes.

Dentro de esos proyectos de vida hay muchas temáticas y muchos proyectos que están enlazados con esa temática. Entonces tenemos primero nuestro POE, que son los proyectos de orientación escolar; que en su mayoría están visualizados frente a eso: frente al desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes (L203-207 FC2).

Para el planteamiento de estos proyectos de orientación escolar se sigue un proceso que inicia a través del diligenciamiento y análisis de la plataforma virtual departamental Historias de vida, posteriormente cada director de grado planea una serie de actividades dentro de las cuales se incluye el tema del proyecto de vida, que también es trabajado en el POEI a través de una feria universitaria:

Empezamos las historias de vida que realizan los profesores para realizar el POEG, en el POEG que cada profesor maneja hay una parte de una dimensión que se llama proyecto de vida. (...) En cuanto a la universidad se hace una feria universitaria para el proyecto de vida y también en el POEI se maneja la dimensión del proyecto de vida (L471- 475 FDO3).

Aunque la elaboración del POEG está a cargo de los docentes de aula; la realización del POEI, el acompañamiento a los PV de los estudiantes y la orientación vocacional hacen parte de las funciones de la docente orientadora:

Entonces yo hago el acompañamiento con los estudiantes, hago la prueba vocacional y les oriento frente a la vocación conforme a la prueba que ellos realizan, generalmente se hacen con décimo y once. ¿Este año cuál es la

propuesta?: que se transversalice con el área de ética y se realice el proyecto de vida como tal desde primaria hasta bachillerato, entonces estamos en concertación con los coordinadores frente a esto. (L479- 482 FDO3).

No obstante, hay que tener en cuenta que además de estas labores, la docente orientadora debe prestar sus servicios a una población de 1700 estudiantes aproximadamente. Con esta proporción resulta insuficiente el tiempo para atender las necesidades de orientación de los proyectos de vida de tantos niños y jóvenes, por tal razón la institución está pensando en la implementación de una política de transversalización curricular a futuro.

A través del PESCC la institución busca brindar herramientas a los estudiantes que les permita tomar decisiones informadas sobre sus vidas personales, cultivar relaciones saludables y convertirse en ciudadanos responsables, contribuyendo a su bienestar general y a un futuro pleno, como puede interpretarse del Objetivo general que se encuentra en el documento:

Promover el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, la equidad entre mujeres y hombres, la vivencia de la sexualidad que enriquezca el proyecto de vida de cada una de las personas de la comunidad educativa Misael Pastrana Borrero en el marco de las competencias ciudadanas. (L185-188 PESCC)

Este proyecto se desarrolla, según el documento, a través de talleres de empoderamiento y nuevas masculinidades y feminidades, en las direcciones de grupo una vez al mes con estudiantes de primaria a secundaria.

Sin embargo, en el cronograma aparece una temática de un taller por periodo, aun así, sigue siendo una propuesta muy ambiciosa teniendo en cuenta que las direcciones de grado deben desarrollar otras actividades que también tienen el objetivo de intervenir en las problemáticas de la comunidad educativas, por ejemplo, las planteadas en el POEI.

Los puntos en común encontrados en el discurso de funcionarias y documentos que resumen la propuesta pedagógica institucional sobre Proyecto de vida son: Proyecto de vida herramienta de empoderamiento, preparación para la vida y formación de ciudadanos íntegros.

El Proyecto de vida funciona como herramienta de empoderamiento ya que a través de este la institución pretende orientar a los estudiantes para que puedan tomar decisiones conscientes sobre su futuro y perseguir sus metas con determinación. La preparación para la vida es otro punto clave, ya que la institución reconoce la importancia de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades que se les presentarán en su vida personal, profesional y social. La formación de ciudadanos íntegros contribuye a la intención de que los estudiantes actúen como de ciudadanos íntegros, responsables y comprometidos con el bien común.

Finalmente, vale mencionar que en el discurso de las funcionarias se evidencia una predominancia la “agencia individual” como componente inherente a los proyectos de vida de los estudiantes de ahí se desprende su interés por promover estrategias de planificación y logro de metas académicas y laborales que materialicen lo que llaman un Proyecto de vida exitoso. No obstante, en el documento escrito toma relevancia la realización personal a partir de la conciencia de la identidad enmarcada en un contexto

particular, y la integridad como la coherencia entre las acciones y valores sociales-culturales de los estudiantes en todos los ámbitos de su vida. Esta perspectiva más amplia del proyecto de vida, que va más allá del desarrollo profesional y académico, resalta la importancia que adquiere para el Currículo la formación de ciudadanos íntegros; pero puede resultar igualmente contradictoria ya que la formar ciudadanos que reflexionen y sean propositivos socialmente, requiere una mayor atención por parte de la institución a los factores sociales exógenos como las particulares socioeconómicas del contexto, las barreras en el acceso a derechos, barreras sociales y políticas públicas educativas y laborales.

Proyecto de Vida como Fin. El Egresado Ideal, Integro y Exitoso. El fin del proyecto educativo que plantea el Currículo la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco se resume en la formación de un egresado integro y exitoso. Según una funcionaria, la primera característica, la integralidad, tiene que ver con atributos morales y comportamentales impulsores del éxito y la realización personal como son la vocación, la dedicación y el compromiso en todos los ámbitos de la vida:

Lo primero es que sean personas que sean buenas personas, que ayuden a la sociedad, independientemente si se convierten en universitarios, técnicos... si su vocación es la casa, su vocación es una familia, el campo, lo importante es que sean buenas personas, personas íntegras, más que todo (L530- 532 FDO3).

Además de otros rasgos como el ser competente y ciudadano, agrega otra funcionaria:

“que sean estudiantes competentes, que sean estudiantes que salgan de nuestra institución y se puedan desempeñar... desempeñarse en cualquier campo

educativo. Y, que además de eso sean ciudadanos.” (L312- 315 FC2). Incluso la sexualidad se enmarca en los aspectos necesarios para el desarrollo personal que exige la integralidad de la hablan las funcionarias: “La sexualidad, al igual que las otras facetas de la identidad, tiene gran relevancia para el bienestar psicológico y el desarrollo integral de las personas” (L233-235 PESCC).

El otro aspecto que caracteriza al egresado ideal del Currículo misaelista es el que busca y logra el éxito social; en términos de las entrevistadas este rasgo se resume en la expresión “salir adelante”:

Si por ejemplo..., o sea, el que el empoderar al estudiante, sea hombre o mujer, que se empodere y que crea en ellos, que tienen las capacidades necesarias para salir adelante, puede ser... si no tienen los recursos con una beca. Si no los tiene igual pueden salir adelante (1112-114 FDO3).

Salir adelante, según se evidencia en el fragmento significa tener como objetivo lograr el éxito social — sin importar las dificultades, obstáculos o barreras— a través de la preparación académica universitaria, el desarrollo profesional y económico, como se puede interpretar el Objetivo general de uno de los documentos revisados:

Fortalecer la comunicación permanente y efectiva entre los graduados y la institución, con el fin de saber sobre sus experiencias académicas y laborales para que los futuros egresados se apoyen en esos testimonios, puedan definir sus aspiraciones profesionales y tenerlos en cuenta en las actividades que programe la institución (L112-116 PESCC).

Lo que explica que la mayoría de las estrategias curriculares planteadas en torno al Proyecto de vida tengan el enfoque vocacional y prioricen el desarrollo laboral sobre

todo los demás aspectos vitales: “Los estudiantes se sensibilizarán sobre la importancia de la elaboración del proyecto de vida y conocerán a través del test las posibles profesiones basadas en sus habilidades” (compromisos derivados de actividad de mejoramiento respecto al ítem Proyecto de vida en la Malla de mejoramiento institucional, POEI).

El Currículo de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero tiene como objetivo final la formación de un egresado integral y exitoso. Esta meta se concretiza en dos aspectos fundamentales: la integralidad del individuo y el logro del éxito social. En el discurso de funcionarias y documentos se puede encontrar explícitamente varias referencias sobre la integralidad, pero el concepto de éxito social no aparece de manera explícita y se configura a través de la interrelación entre otros conceptos rastreados en los textos institucionales orales y escritos, acercándose a otras nociones extracurriculares como la movilidad social y la meritocracia.

En definitiva, el perfil de egresado que busca formar el currículo de esta institución no nace de las decisiones personales de unos individuos sino de la relación entre la escuela y la sociedad de la que hace parte. Por esta razón no resulta gratuito que los imaginarios de que se proyectan desde y hacia la escuela nacen de paradigmas económicos, sociales y culturales que atraviesan a nuestra sociedad en la actualidad.

Inclusión y Barreras Sociales (Género y Ruralidad) en el Proyecto de Vida y el Currículo

Como ya se ha dicho, desde la perspectiva institucional un Proyecto de vida exitoso contempla la continuación educativa después de bachillerato para posteriormente ingresar al mercado laboral como profesional. Sin embargo, existen

situaciones diversas externas a la institución que se oponen a la realización de dicho objetivo y que en la presente investigación se abordan como barreras.

En el mundo social las barreras limitan la plena participación e inclusión de determinados grupos de personas de una comunidad, por acción u omisión del resto de las personas que pertenecen a la misma. La Ruralidad y el Género no constituyen per se barreras que afecten al proyecto de vida de las personas, sin embargo, en el contexto en el que se sitúa la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, se encontró que aspectos económicos, culturales y políticos asociados a estas dos categorías sí condicionan la estructuración y desarrollo de los proyectos de vida de los egresados y excluyen o dificultan en mayor o menor medida cumplir con las expectativas vitales impuesta socialmente.

La escuela como toda institución social debe garantizar el acceso a los derechos de todos los ciudadanos, por ende, la reflexión acerca de las situaciones que limitan a sus estudiantes y la creación de propuestas que se ajusten a los contextos y sujetos en los que impacta, debe hacer parte de los procesos de mejoramiento y adaptación del Currículo.

La Inclusión en la Institución Educativa. Respecto a la inclusión como componente curricular se encontró que en el proyecto institucional coexisten dos perspectivas opuestas sobre el Proyecto de vida: Por un lado, la competencia social, el desarrollo económico y el ascenso social a través de la profesionalización y, por otro, nociones más humanistas como la integralidad y la inclusión:

Es que la inclusión ni siquiera debería ser un tema que fuese aparte porque estamos hablando de inclusión donde todos deben pertenecer a la comunidad

como tal y... algo que... el ser humano en su integralidad debe pertenecer a un grupo, entonces yo creo que cada persona tiene su propia... cada persona es diferente, pero entonces debe estar incluido en medio, cada una con sus necesidades y cada uno apuntando a su propio desarrollo. (L551- 554 FDO3)

La integralidad funciona como concepto aglomerante de muchos otros conceptos, como se puede percibir en el fragmento anterior con la inclusión, pero esta en sí no aparece como una propuesta palpable en los documentos revisados. Más bien se evidencia una ausencia de reflexión curricular respecto a este tema ya que no representa un problema que afecte visiblemente a la mayoría del estudiantado. Esto puede deberse a que estas desigualdades son naturalizadas y sus efectos no se perciben como problemas sistemáticos o que la base de estas se sitúa en políticas y decisiones ajenas al control de la escuela.

Pese a lo anterior, no puede negarse que los discursos de inclusión, derechos humanos y ciudadanía están permeando cada vez más los espacios educativos, posibilitando la crítica alrededor de políticas que antes parecían incuestionables como por ejemplo las pruebas estandarizadas: “las pruebas ICFES, eso también condiciona, eso deberían quitarlo” (L560 FDO3). Como se puede notar, la funcionaria tilda a esta forma de medir la educación como condicionante, en otras palabras, excluyente; lo que evidencia el análisis y la duda de una realidad normativa, rasgos esenciales en el quehacer pedagógico crítico.

Barreras para Lograr el Proyecto de Vida Exitoso. Ruralidad (Falta de Recursos Económicos, Ausencia de Centros Universitarios y Cultura del Dinero Rápido). Las barreras para el desarrollo de vida de los egresados acorde con las expectativas sociales y asociadas al contexto rural donde se ubica la institución que se identificaron a partir de las entrevistas de las funcionarias y documentos se agrupan, para facilitar su análisis en tres aspectos: económico, cultural y familiar. Dentro de estos se sitúan, por ejemplo, la falta de oportunidades para continuar la formación académica; el miedo al cambio de contexto y ausencia de apoyo familiar; la poca claridad que tienen los estudiantes para saber lo que quieren a futuro y el desinterés por objetivos a largo plazo en contraste al deseo de obtener recompensas rápidas. De igual manera también se identificaron propuestas curriculares y reflexiones institucionales con miras a dar solución a estas problemáticas.

En cuanto al aspecto económico, la centralización de la educación universitaria en zonas urbanas y la falta de oportunidades se asocia directamente al contexto rural:

Las limitantes en la zona rural son por la parte económica, ¿sí? Por la falta de pronto de recursos, porque sí vemos más pobreza... o no pobreza en cuanto a los alimentos sino más pobreza en cuanto a los económico de decir: “bueno, vamos a mandar al niño a estudiar a la ciudad y tenemos los recursos para pagarle una habitación, para pagarle los libros, para pagarle...” de pronto en eso se ven menos recursos (L274-278 FC2).

La dificultad de acceder a una formación universitaria no se agota en tener el dinero suficiente para el pago de una matrícula, sino que debe sumarse a la calidad o ausencia de algunos servicios en las zonas rurales y los problemas de movilidad debido

a las distancias entre dichas comunidades y los centros de formación ubicados en las zonas urbanas, que obligan a los jóvenes a desplazarse a otros lugares, muchas veces lejos de sus núcleos familiares:

Digamos hay unas familias de esa época del 2019 que son muy humildes, son de campo, entonces el tener..., el no tener..., ser de escasos recursos. Entonces, además de ser rural, vivir a una distancia muy grande del casco urbano y entonces también afecta de que se desplacen hasta otra ciudad principal que es más caro y la vida ya... entonces eso también les afecta (L82-85 FD1).

Por esta razón, una de las funcionarias opina que una solución para la deserción del sistema educativo de los bachilleres es la descentralización los centros formativos y de educación superior:

Acá en el municipio de Saladoblanco no encontramos institutos que estén, que den educación formal o informal del Sena, entonces el Sena no llega hasta el municipio a dar ese tipo de información o no tenemos de pronto convenios con universidades para que las universidades lleguen al municipio y los chicos no tengan que desplazarse hasta la ciudad, sino que vengan y estudien acá y se capaciten acá. Entonces esa proximidad de las universidades de educación superior o de los institutos de educación superior es lo que nos hace falta o les hace falta a muchos municipios para que los chicos, los jóvenes puedan acceder más fácilmente a ese tipo de estudios, de capacitaciones (L329- 335 FC2)

Respecto al aspecto familiar, el desplazamiento de los jóvenes, además de incidir en la economía familiar, y el impacto que tiene el cambio de contexto rural a urbano puede generar miedos y repercusiones emocionales: “Algunos la parte económica y el

romper el... el salir. Salir de Saladoblanco, el temor de salir y encontrarse otras realidades.” (L535- 536 FDO3). También se da el caso en el que las mismas familias no tienen la capacidad o interés de brindar apoyo para que los jóvenes continúen su formación académica: “Yo no veo que haya tantas limitantes, es más de querer, ¿sí?, y de apoyo de los padres de familia (L279-280 FC2).

En el aspecto cultural, más que barreras, se enlistan las razones con las que se explica el desinterés por profesionalizarse de algunos egresados, según la institución. La primera es la poca claridad que tienen los estudiantes para saber lo que quieren a futuro o como según uno de los documentos “inestabilidad en el proyecto de vida” (tabla DOFA: Debilidades, p. 7, POEI). En el mismo documento citado aparecen datos sacados del instrumento Historias de vida, a partir de los cuales se puede inferir que, aunque el 70% de los estudiantes pertenece a la zona rural, los proyectos de vida no contemplan, por lo menos estadísticamente, continuar con labores agrícolas: el 77.1% divide sus aspiraciones entre ser profesional, miliar o deportista (tabla Historias de vida: proyecto de vida, p. 26, POEI). Por lo que la raíz de esta problemática no sería tanto que los jóvenes no tengan definido desde el principio de sus vidas sus proyecciones a futuro o que no tengan la voluntad para concretarlas, sino que estas no corresponden a las posibilidades y necesidades de su propio entorno.

Las funcionarias, además atribuyen a las personas de las zonas rurales un carácter facilista que les hace preferir trabajar en vez de estudiar para conseguir dinero más rápido: “pero todavía existen esquemas marcados y los chicos por ser ruralidad se ven como más en el campo, que a cultivar porque el dinero se ve más rápido que ingresar a la universidad o a un técnico” (L505- 506 FDO3).

Paradójicamente, estos egresados que optan por un proyecto de vida sin formación académica para dedicarse al trabajo del campo también deben enfrentarse a un panorama con pocas oportunidades laborales o escasa remuneración económica:

También faltan oportunidades para los chicos que quieren seguir su vida... su proyecto de vida en el campo. Entonces que no quieren estudiar, pero que quieren seguir su vida en el campo en cuanto a seguir cultivando, a seguir generando de pronto empresa en la finca, creo que faltan oportunidades para estos chicos (L325- 328 FC2).

Es de mencionar la poca relevancia y aceptación que se les da a los proyectos de vida de los egresados que no contemplan la formación técnica o profesional y eligen la vida rural.

Entonces, para la institución la ruralidad como concepto es simplificado en tres figuras de acuerdo con la función que desempeña en el currículo. La primera, como un contenido que hace parte de uno de los planes de área: “De parte, creería yo, del área de sociales de pronto; del área de Ciencias sociales que lo trabaje más, más a fondo” (L90 – 94 FD1). La segunda, como labor que los estudiantes de undécimo pueden elegir para cumplir el requisito del trabajo social para graduarse: “estamos en una institución rural y tenemos los proyectos de servicio social que están encaminados” (L306- 307 FC2), proyectos que tienen en común el trabajo con plantas y árboles, afirma la funcionaria: “tenemos los proyectos de arborización, tenemos el proyecto de reforestación, tenemos el proyecto de huerta escolar, exactamente” (L307- 308 FC2) Y tercera, cumplimiento de política de inclusión al permitirles acceder al servicio educativos sin importar su lugar de vivienda/procedencia: “la ruralidad, porque aceptamos a todo el estudiante que

quiera estudiar es bienvenido a la institución, independiente de..., no importa la zona de donde sea” (L89-90 FD1).

Frente a este panorama, a pesar de que la ruralidad es poco visible como política transversal en el discurso institucional, sí se han tomado medidas curriculares para mitigar estas problemáticas a través de los proyectos trasversales que giran en torno al proyecto de vida y la orientación vocacional.

Específicamente, sumada a la programación académica, el Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI) orienta a los estudiantes y sus familias en la exploración vocacional y el desarrollo personal. Mientras Proyecto de Seguimiento a Egresados (PSE) realiza un seguimiento de las trayectorias educativas y profesionales de los egresados para que estas sirvan de modelo a los estudiantes de la institución. En otras palabras, la principal apuesta institucional es la orientación vocacional y la motivación los estudiantes y sus familias para que los primeros obtengan buenos resultados en las pruebas ICFES y puedan acceder a becas de estudios universitarios.

Las becas parecen una buena política municipal y nacional para disminuir la desigualdad en el acceso a la educación, según dice una de las funcionarias: “optamos por que saquen uno buenos ICFES que le pueda favorecer a ellos, sacando unos buenos ICFES pueden sacar una beca y le puede servir a muchos que no tengan buenos recursos” (L105- 107 FD1). No obstante, como política desarticulada a otros factores sociales que permean a la escuela, esta estrategia como solución a un problema estructural puede terminar siendo excluyente siguiendo la lógica que quienes no tienen recursos deben demostrar que sí merecen estudiar.

Además de la orientación vocacional a través de los proyectos transversales, la institución mantiene un convenio con el SENA que permite a los estudiantes de la media, que lo deseen, realizar un técnico mientras terminan sus estudios de bachilleres. Esta estrategia, según la funcionaria, brinda mayores oportunidades laborales a los egresados:

Nosotros tenemos en este momento convenio con el SENA. Y eso hace que nuestros estudiantes salgan ya egresados no solamente como bachilleres académicos, sino como bachilleres técnicos, entonces ellos ya tienen una capacidad ¿Para qué? Para salir al mundo y poder competir frente a otros chicos que no han tenido esa oportunidad de doble titulación (L338- 341 FC2).

Aunque son pocos los estudiantes que no desertan del técnico y logran la titulación hay que reconocer la importancia del SENA como centro de formación más cercano y accesible que tienen los jóvenes del municipio.

Finalmente, aunque no hace parte de una estrategia institucional, las funcionarias identificaron que la tecnología, las redes sociales y las políticas desde una mirada inclusiva están ayudando a superar las barreras asociadas a la ruralidad y cada vez más estudiantes del campo están accediendo a la formación universitaria por este medio:

Anteriormente los limitantes eran muchos, pero ahora las oportunidades frente a la visión que se tiene de estudiar y seguir una carrera universitaria, una carrera técnica, etcétera, etcétera... pues ya se ha abierto más. Los estudiantes anteriormente... decíamos que solamente los estudiantes que pertenecían a las zonas urbanas tenían más la oportunidad de ir a la Universidad, porque casi toda la información llegaba allí, ahora, pues afortunadamente con esto de la

tecnología y las redes sociales y también con lo de la inclusión, pues esas oportunidades se han abierto más y se han expandido a las zonas rurales, entonces vemos que los chicos de las zonas rurales están accediendo a este tipo de educación formal y vemos que las barreras ya no son tan profundas (L267-273 FC2).

Barreras Educativas Asociadas al Género (Miedo a la Ciudad y

Maternidad). Con relación al género, las barreras que afectan a las egresadas de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero desde la óptica institucional se coligan en los aspectos cultural y familiar, por un lado; y, por otro, en algunos puntos confluyen con las barreras asociadas a la Ruralidad. Ya que, Además de las precariedades económica y la dificultad de acceso a ciertos servicios, se suman las desigualdades asociadas al género como la maternidad, la imposición de estereotipos de género y el miedo de algunos padres de familia a que sus hijas migren a la ciudad.

La concepción cultural de la mujer en el contexto rural es identificada por las funcionarias como una de las mayores problemáticas de las cuales se desprenden situaciones como el poco apoyo a las jóvenes por parte de sus padres para continuar sus estudios debido al miedo a la ciudad y que ellas se vayan lejos de custodia paternal:

sí vemos de pronto que los padres de familia, sobre todo los padres de familia ya de edad, vemos que ellos todavía ponen muchas limitantes, sobre todo para las niñas. Entonces es el miedo de que la niña vaya a la ciudad, es el miedo a que la niña vaya y se enfrente a un mundo diferente del de la parte de la ruralidad, que es el campo. (L280-283 FC2).

En contraste, la misma funcionaria afirmó que estas concepciones han ido cambiando con el tiempo, especialmente en la ruralidad:

Es más, por los padres de familia mayores, ¿sí?; es el miedo a que la niña se vaya y se enfrente a la ciudad porque es la niña, porque eh... la creen vulnerable. Pero ese estigma yo creo que ya se ha ido acabando porque vemos ahora padres jóvenes. (L290-292 FC2)

Y aunque las anteriores generaciones creían poco conveniente enviar a las mujeres a estudiar fuera del municipio, en la actualidad los padres más jóvenes ven en la educación una forma de que sus hijos se formen y ganen autonomía:

Pero ya eso sí, es más del padre de familia y yo creo que ya es más de la gente que está sobre los 60 años en adelante, porque ya los padres jóvenes lo que queremos ahora es que los chicos se formen, que salgan, que se capaciten, que sean autónomos y que puedan tomar sus propias decisiones. (L283-286 FC2).

La maternidad a temprana edad con los cambios y las nuevas obligaciones que deben asumir las jóvenes se presenta como otra de las barreras para culminar su escolaridad:

Porque no nos digamos mentiras, pero el hecho de venir embarazada, de usar otro tipo de ropa, de que compañeros la vean... para la niña es difícil, entonces nosotros como institución buscamos esa ayuda de orientación escolar que es a través de nuestra docente orientadora para que dialogue con la niña y tenga ese tipo, ese tipo de intervención. ¿Para qué? Para que nosotros seamos un apoyo hacia ella, pero desafortunadamente son muy poquitas las que finaliza su ciclo, su ciclo educativo, la mayoría se retira (L379-383 FC2).

Como se evidencia en el fragmento citado, aunque la institución parece hacer el acompañamiento pertinente a las jóvenes gestantes, las funcionarias afirman que más allá del embarazo en sí, la deserción de se da como consecuencia de la estigmatización que sufre la estudiante y los imaginarios culturales en los que la maternidad y la conformación de una familia nuclear no puede coexistir con la academia y los roles fuera del hogar. La docente orientadora amplía un poco más el tema:

Saladoblanco maneja un esquema patriarcal machista muy marcado, en donde la mujer es sinónimo de casa y el hombre es sinónimo de proveedor. Últimamente se ha cambiado un poquito el esquema, pero todavía hay familias con un arraigo cultural muy grande, entonces las niñas, algunas, todavía tienen en la mente que su realización personal, y no digo que esté mal, pero entonces no visualizan más allá que es la casa, criar hijos y casarse. Entonces esto hace que al ingresar al sector de la universidad y todo hay muy pocas que accedan a ello. Sin embargo, pues ha venido disminuyendo (L500- 505 FDO3).

También se puede inferir de los discursos de las funcionarias que la maternidad incentiva a las jóvenes a optar por otras alternativas de formación como los técnicos en su afán de mejorar situación su laboral- económica.

En el análisis documental se encontró que en la institución el género se conceptualiza como Sexualidad y nuevamente aparece la Integralidad como concepto aglomerante. Pero en uno de los documentos esta categoría es invisible.

El PESCC es el documento que más se centra en el tema y cuenta con un discurso y perspectiva ajustado y conforme a las exigencias del momento, pero se hace evidente la necesidad de aterrizar la solución a las problemáticas reales del contexto. La

propuesta educativa institucional sobre sexualidad retoma el enfoque de género desde la propuesta del empoderamiento femenino respecto a la violencia de género dirigida a estudiantes y docentes, además del respeto a la diversidad sexual y la promoción de la perspectiva: nuevas masculinidades.

El género es entendido desde la perspectiva social y es tenido en cuenta institucionalmente como uno de los pilares conceptuales de la educación sexual, al igual que otros términos afines como la identidad de género, la desigualdad de género y la violencia basada en género.

En el POEI la Sexualidad aparece de mano a la Integralidad y es mencionada en una actividad de mejoramiento que consiste en que los directores de grado realicen talleres sobre temas como los procesos biológicos y sociales relacionados con la sexualidad. Mientras en el PSE ni “género” ni “sexualidad” aparece en el texto de manera implícita o explícita.

En conclusión, la integración del enfoque de género en el currículo no emerge de la necesidad de hacer transformaciones culturales que garanticen el ejercicio de la ciudadanía en igualdad de condiciones para todas las personas sin distinción de género, sino que se implementa en como un requisito de actualización dictaminada por el MEN: “las temáticas relacionadas con respeto del género a través de la inclusión, no solamente del género femenino, del género masculino, sino pues de todas las actualizaciones que ha habido en todos estos últimos años” (L298-300 FC2). Y puede percibirse por el énfasis al hablar de empoderamiento tanto de hombres como de mujeres da a entender, que aún existe desconocimiento y recelo frente a los discursos que exponen la violencia de género como una consecuencia de las desigualdades estructurales de poder,

reduciendo el problema nuevamente al deseo de superación: “Si por ejemplo..., o sea, el que el empoderar al estudiante, sea hombre o mujer, que se empodere y que crea en ellos, que tienen las capacidades necesarias para salir adelante, puede ser...” (L112- 113 FD1)

A continuación, en la Tabla 3, se presenta un resumen sobre las barreras asociadas al Género y la Ruralidad para el Proyecto de vida de las egresadas y las propuestas curricular frente a las misma, desde la perspectiva institucional:

Tabla 6

Estrategias institucionales para superar las barreras asociadas a la Ruralidad y el género

	ÁMBITO	PROBLEMÁTICA	SOLUCIÓN EXÓGENA	SOLUCIÓN DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
				Descripción	Desafío
Ruralidad	Económico	Centralización de la educación superior y el problema de la movilidad en las zonas rurales	Descentralización de los centros de formación. Políticas que mejoren la calidad de vida de los habitantes rurales y no los obligue a desplazarse a otros territorios para acceder a derechos educativos y laborales. Tecnologías y educación virtual	Convenio con el SENA	Algunos estudiantes desertan de la formación técnica.
		Falta de oportunidades para continuar la formación académica (no tener dinero para pagar una carrera universitaria).	Becas universitarias	Motivación para sacar unas buenas ICFES y así acceder a becas. Orientación vocacional	No todos los estudiantes les va bien en las pruebas ICFES y las becas no cubren otras necesidades. Aunque la propuesta curricular sobre el

Género	Ruralidad/género		Cambio de pensamiento generacional	
	Familiar	Cultural		
		Poca claridad que tienen los estudiantes para saber lo que quieren a futuro. desinterés por objetivos a largo plazo en contraste al deseo de obtener recompensas rápidas. Las labores agrícolas no son llamativas para los PV de las zonas rurales. Miedo del impacto que pueda generar en los jóvenes el cambio entre campo- ciudad Falta de apoyo de las familias. La maternidad a temprana edad con los cambios y las nuevas obligaciones que deben asumir las jóvenes y la estructuración de un proyecto de vida que no contempla la continuación educativa.	a través de Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI) y Proyecto de Seguimiento a Egresados (PSE) Refuerzo de proyectos modelo de proyecto de vida que priorice la continuación educativa sobre la maternidad. Apoyo a las estudiantes en estado de embarazo El tema es abordado en el Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC).	Proyecto de vida desde la orientación vocacional es desarrollada en varios proyectos transversales y áreas, falta cohesión entre sí. Falta sistematización y análisis de datos alrededor de una política clara de seguimiento de egresados. No profundiza en lo emocional y la realización personal. Falta abordar el tema de la Ruralidad con más profundidad. Falta congruencia entre las actividades pedagógicas curriculares y los lineamientos conceptuales ya que la metodología se queda corta y en vez de problematizarse las desigualdades sociales basadas en el género, se simplifican y reducen a el discurso de superación personal. No se evidencia bien la manera como se apoya a las jóvenes en estado de embarazo.

Fuente. Elaboración propia (2024)

La Palabra de las Egresadas

Proyectos de Vida y Egresadas Después del Grado

Los hallazgos que se presentan a continuación tienen relación con la percepción de las egresadas acerca de sus propios proyectos de vida poco tiempo después de la graduación de bachiller, más exactamente tres años después.

Como el enfoque de la investigación da preponderancia a la percepción y comprensión de las participantes sobre fenómenos sociales desde sus propias experiencias, se hace una exploración del significado del concepto proyecto de vida para ellas y conexiones que pueden establecerse con el currículo escolar.

Como resultado de esta exploración se identifica en las egresadas la necesidad y de trazarse metas que les ayuden a construir un futuro deseado. En ese sentido, los elementos prioritarios que para este momento rigen las expectativas y anhelos de estas jóvenes rurales, se relacionan principalmente con tres aspectos: familiar, académico-formativo y laboral económico. En los discursos de las egresadas estos aspectos no existen como unidades aisladas, pero para efectos de la presente investigación emergen como una forma de organizar las trayectorias vitales de estas mujeres y determinar cómo se relación con las categorías de análisis.

¿Qué es el Proyecto de Vida para las Egresadas? Las egresadas evidencian una notoria asociación entre el proyecto de vida y estrategias organizativas planteadas desde el currículo escolar. La visión a futuro, la planificación y el dinamismo caracteriza la concepción que tienen ellas sobre este tema.

Tener objetivos claros y definidos es un elemento esencial al construir un proyecto de vida. Las egresadas enfatizan en la importancia de saber qué se quiere lograr en el futuro. Esto implica tener metas específicas y un plan para alcanzarlas. Dándole especial relevancia a la visión a futuro (ideal, deseo o aspiración) del individuo como una herramienta que le permite enfocarse y planificar su desarrollo personal: "pues para mí es como idealizarme en un futuro, mirar yo qué quiero lograr, cómo lo quiero hacer y pues obre todo, es como planteármelo lo que yo quiero lograr para idealizarme y para enfocarme en lo que realmente quiero hacer."(L1460- 1462 ELC 4).

Visión a futuro, entendida como un ideal o aspiración, se complementa con la necesidad de una planificación estructurada y organizada, similar a un esquema o mapa de ruta que se construye desde el momento en que se finaliza la escuela. Algunas de las

egresadas enfatizan en la importancia de la planificación para la construcción del proyecto de vida a través de herramientas de representación (documento o mapas de los sueños), lo que puede relacionarse con las estrategias pedagógicas trabajadas en la institución durante su vida escolar:

Pues yo creo que un proyecto de vida puede ser como un documento que se puede realizar físicamente tipo portafolio, o en el cuaderno o un escrito en el cual se establece primeramente en la actualidad, características sobre quien soy yo, mis defectos, cualidades, fortalezas, mis debilidades y posteriormente se establecen las metas o los proyectos que yo quiero lograr a futuro y como también las herramientas mediante las cuales yo considero como puedo llevar a cabo esas expectativas." (L940-944 EKYR 1)

Asimismo, se destaca el discurso de las participantes el carácter evolutivo y dinámico del proyecto de vida, ya que se entiende como una serie de cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo, que se va nutriendo con experiencias y aprendizajes, con el fin de lograr un crecimiento personal, es decir, el desarrollo individual enmarcado en las expectativas sociales: "Cambios y adaptaciones"; "Grandes cambios positivos"; "Superación personal" (Ilustración 7 [TODAS])

Los hallazgos sugieren que las egresadas valoran un enfoque estructurado y estratégico para construir su proyecto de vida, potencialmente influenciado por las prácticas pedagógicas implementadas durante su trayectoria académica. Además, el estudio subraya la naturaleza dinámica de la vida del proyecto, que se percibe como un proceso en evolución. Este proceso continuo se enriquece con experiencias y aprendizajes, fomentando el crecimiento y desarrollo personal en un marco de

expectativas sociales. En esencia, el concepto de proyecto de vida que han construido desde sus experiencias las egresadas tiene la agencia individual como un fuerte componente y puede constituir un pilar para analizar la coherencia entre las expectativas sociales, las políticas educativas y la vida de las graduadas rurales.

Prioridades Después del Grado: la Familia y Terminar el Estudio. Las egresadas de la institución educativa rural priorizan la conciliación entre su vida académica-laboral y personal, especialmente en lo relacionado a su familia. Para las egresadas, al momento posterior a la graduación, parecen abrirse tres caminos: continuar con su formación académica, trabajar o trabajar y dedicarse a su familia. No obstante, aún si deciden transitar el camino de lo académico o laboral, la familia también aparece como eje fundamental de sus proyectos vitales.

Para las jóvenes que continuaron sus estudios, titularse se convierte en el medio para materializar sus anhelos de realización personal. Por ejemplo, la egresada expresa haber invertido "demasiado tiempo" en sus estudios: lo más importante para mí en este momento en mi estudio, porque soy partidaria de que le he como gastado o invertido, demasiado, demasiado tiempo a él y tengo como mis metas claras y sí, lo más importante es mi estudio, que me vaya bien en el estudio y que saque buenas notas de los parciales, o sea, toda gira en torno a mi estudio." (L635- 638 EKYR 1). La formación académica es visto como un proceso de cambio y mejora cuya culminación es sinónimo de orgullo y satisfacción personal: "lo más importante para mí en este momento de la vida es sentir que logré algo en mi vida y la capacidad de sentirme orgullosa de lo que me he convertido" (Ilustración 4 ENM4).

Las egresadas que se convirtieron en madres vinculan directamente su proyecto de vida con su familia, lo que sugiere que sus metas futuras están estrechamente relacionadas con el bienestar y el cuidado de sus seres queridos, en especial sus hijos. Esta prioridad prepondera aún si la egresada continuó en el sistema educativo: "Mi familia es mi hijo; es como más mi centro de todo; mi motivación, todo" (L2331 EYB 7).

Aún sin hijos, las egresadas que tienen pequeños negocios o están ingresando al mercado laboral reconocen la importancia de su familia en sus proyectos de vida: "mi familia y también el pequeño emprendimiento que estoy empezando de vender ropa y yo." (L833- 835 EYG9). Esto sugiere que la familia es un pilar fundamental en sus decisiones y aspiraciones: "lo más importante para mí en este momento, pues obviamente como lo principal pues es mi familia, no. También puedes poder terminar bien las pasantías" (L477-480 ECM5).

Estos hallazgos podrían reflejar que: primero, los roles de género tradicionales en los que las mujeres suelen priorizar el cuidado de la familia; segundo, las condiciones de vida en el ámbito rural, donde las familias suelen ser más grandes y las responsabilidades domésticas se comparten, podrían influir en esta priorización; la academia puede ser una herramienta para cumplir expectativas familiares y motivo de orgullo personal.

Aspecto Académico-Formativo. Las egresadas de instituciones educativas rurales muestran un fuerte interés en continuar sus estudios superiores, a pesar de los desafíos geográficos y económicos que esto implica. Sin embargo, existen tensiones y dilemas en cuanto a la modalidad de estudio (presencial vs. virtual), la elección de la institución y la conciliación con otras responsabilidades como la maternidad.

La mayoría de las egresadas expresan su deseo de continuar con su formación académica a nivel universitario. Esto indica una clara aspiración de mejorar sus oportunidades laborales y calidad de vida a través de la formación. En este sentido la Universidad es percibida por las egresadas como un avance individual: "yo creo que he conseguido cómo avanzar en la Universidad [...] como ingresar a estudiar inglés y pues mi objetivo era cómo llegar a alcanzar el nivel más alto que es el C1 y pues digamos al estar estudiando en la Universidad" (L713-715 EKYR 1).

Sin embargo, debido a la distancia entre los centros de formación y las zonas rurales, las egresadas consideran diferentes opciones para continuar sus estudios, como universidades presenciales cercanas o lejanas, universidades virtuales y programas técnicos ofrecidos especialmente por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Esta diversidad refleja la búsqueda de alternativas que se adapten a sus necesidades y circunstancias particulares.

Las universidades presenciales implican el desplazamiento de las jóvenes rurales a contextos urbanos y con ello distanciamiento de su entorno familiar, choque cultural y costo económicos (tema que se desarrollará más adelante en otro apartado). Mientras, las universidades virtuales permiten superar dificultades como el desplazamiento y la

disponibilidad de tiempo para realizar otras actividades, pero aún no cuentan con el mismo estatus de la Universidad presencial para algunas familias:

Al inicio tuvimos como inconvenientes en mi casa y todo eso, pero ya cuando vieron que de verdad lo estaba haciendo, de que podía trabajar en esto y lo podría hacer a la par de estar estudiando, entonces simplemente ellos hicieron caso omiso, por decirlo así. O sea, Erika allá y su estudio y sus cosas, pero en cuestión ahora actualmente ya normal, ellos ya saben, ya se hacen a la idea de que, pues no voy a volver a la Universidad tradicional, pero de resto ellos se mantienen al margen"(L1786- 1791 EEH 5).

Los factores que han incidido en que algunas de las egresadas continúen su formación educativa en la Universidad son el apoyo familiar y social. La familia juega un papel crucial en el apoyo a las egresadas en su proceso de formación, tanto a nivel económico como emocional, mientras las políticas públicas facilitan el acceso a la educación superior.

Al indagar sobre los ingresos que posibilitan la manutención de las jóvenes que ingresaron a la universidad, la mayoría reciben ayudas de sus padres y/o familiares, como a esta joven quien comenta: “principalmente mis papás, mis papás, ellos son los que me han ayudado desde que comencé y ahora, pues ellos siguen, aunque yo colaboro un poco con lo que gano en la Universidad” (L1472-1473 ELC 4). Pero se valen de trabajos de medio tiempo o en modalidad virtual (ventas de productos y servicios de atención, monitorias universitaria, inversiones digitales):

Pues tengo varios emprendimientos, por ejemplo, allá en Salado blanco tengo un emprendimiento de ropa, el cual lo atiende mi mamá y pues yo lo ayudo a

trabajar mediante la plataforma virtual y acá en la Universidad realizo diferentes emprendimientos en la Universidad, por ejemplo, vendía yogures, postres y pues ahora tengo pensado vender sándwich, a partir de mañana, entonces sí, como para ayudarme con el caso de la Universidad (L621- 624 EKYR 1)

Algunas, además, se apoyan en incentivos de la universidad y ayudas gubernamentales para poder solventar sus gastos académicos. Entre las becas o programa de ayudas económicas que reciben los egresados de la institución están: a nivel municipal, el reconocimiento de uno a dos salarios mínimos a quienes obtienen los dos primeros lugares en las Pruebas saber y el primer lugar por rendimiento académico; a nivel nacional, el programa Matrícula cero y Generación G. Además, algunas universidades también premian los mejores promedios semestralmente: "yo estoy becada y ella también. Yo también estoy en Generación E y me pagan la Universidad" (L208 EYCC2).

Por último, una opción que les posibilita permanecer en sus territorios requiere menos recursos económicos y les da opciones laborales más cercanas en tiempo y distancia, son los programas técnicos y tecnólogos:

Este viernes que viene termino prácticas del tecnólogo y, si Dios quiere, estoy firmando contrato para seguir en la misma empresa y tener lo de la matrícula para seguir estudiando Ingeniería de software [...]La mía fue modalidad virtual, estoy trabajando desde la casa" (L96-97/103 ECM5).

Llama la atención que la formación educativa y los trabajos desde la virtualidad permiten a las jóvenes gastar menos tiempos y dinero en el desplazamiento a las ciudades, al mismo tiempo pueden desempeñar las labores de cuidado con sus hijos

como relata una madre que tuvo que posponer su semestre al principio para sobrellevar su embarazo: "Iniciamos Pandemia y en lo de pandemia quedé en embarazo, pues me tocó postular (posponer) eso, nació el niño y, pues, no podía, entonces me tocó meterme en la UNAD que es como a distancia y es más fácil" (L2352- 2354 EYB 7) y así no tener que sacrificar sus proyectos educativos por sus proyectos familiares.

En conclusión, las egresadas de instituciones educativas rurales muestran una gran motivación por continuar sus estudios, pero enfrentan diversos desafíos que pueden limitar sus oportunidades asociadas a el contexto rural. La familia es la piedra angular para estas jóvenes continúen su formación, pero las políticas públicas también juegan un papel importante, especialmente en el acceso de educación superior de jóvenes de zonas rurales. Además, se debe mencionar la preponderancia de la formación laboral en las zonas rurales, dada la ausencia de la universidad y su rol reflexivo en contextos alejados de las urbes.

Aspecto Económico-Laboral. Las egresadas presentan una diversidad de estrategias laborales para complementar sus ingresos y alcanzar las metas planteadas en sus proyectos de vida. Esta diversidad refleja tanto la necesidad de generar ingresos adicionales que mermen la carga económica a sus familiares, como la búsqueda de oportunidades de desarrollo personal y profesional. Dentro del abanico de opciones laborales destacan: trabajos de medio tiempo de universitarias, no asociados con lo rural; trabajos asociados a los centros de formación con garantías laborales; trabajo rural agropecuario; y negocios propios que ofrecen productos y servicios.

Las egresadas que cursan estudios universitarios suelen combinar trabajos formales (como los relacionados con sus estudios o en centros de formación) con

trabajos informales (ventas, emprendimientos, trabajos ocasionales). Esto indica una flexibilidad en la búsqueda de oportunidades laborales y una adaptación a las condiciones del mercado laboral local. Aunque son poco remunerados, permiten flexibilidad entre el tiempo laboral y el tiempo de estudio. Generalmente son ingresos que suman a los apoyos familiares: "Bueno eh, pues principalmente mis papás, mis papás, ellos son los que me han ayudado desde que comencé y ahora, pues ellos siguen, aunque yo colaboro un poco con lo que gano en la Universidad, pero principalmente ellos: mis papás." (L1472-1473 ELC 4)

Un número significativo de egresadas han iniciado sus propios negocios, ya sea vendiendo productos como prendas de vestir o servicios de belleza; bien sea manera independiente en un local o haciendo uso de redes virtuales. Además, de la profesionalización, la autonomía económica es otro de los elementos que las egresadas asocian a su desarrollo personal y las hace sentir orgullosas:

Tener el negocio, ser independiente, o sea, porque yo sé que nadie creía cómo que yo pudiera hacer eso. Ni siquiera mis papás, ni yo misma, entonces, pues yo digo que estoy en un nivel bueno para mi edad, para mi expectativa, pero aún no alcanzó como el mayor... (risas)" (L2030- 2032EWS 6)

Muchas egresadas colaboran en las actividades agrícolas o de producción de sus familias, o brindan servicios a otras personas de la comunidad como vecinos. Estos trabajos son accesibles y fortalecen los lazos sociales, pero no ofrecen estabilidad y son poco remunerados: "Eh, por tiempos. La señora que tiene tienda allá arriba, pues me pide que la administración de vez en cuando y también en la finca." (L210 -211 EKB3)

En síntesis, las egresadas muestran una gran capacidad de adaptación y una fuerte voluntad de trabajo, pero también enfrentan diversos desafíos. El mayor de estos es conciliar sus estudios o el cuidado de sus familias con el trabajo; la oferta laboral, que se acomoda a esta necesidad de flexibilidad en tiempo y horarios, viene acompañada de bajos salarios, falta de estabilidad laboral y dificultades para acceder a trabajos formales.

Aspecto Familiar. La familia emerge como un eje central en los proyectos de vida de las egresadas, influyendo tanto en la toma de decisiones académicas y laborales como en el desarrollo de roles de cuidado y la maternidad. Si bien la familia puede constituirse en un agente que motiva y fortalece los proyectos de vida, también puede suponer un factor condicionante para las mujeres en el contexto rural.

Para las egresadas la familia proporciona un apoyo fundamental en la vida, tanto a nivel económico como emocional. Este apoyo les permite continuar sus estudios, iniciar emprendimientos o asumir responsabilidades familiares como la construcción de su propia casa: "cuando hicimos la casa él nos ayudó harto, económica y de forma de que él también puso trabajo, el esfuerzo de él. Y el resto mi mamá también me ha colaborado harto cuando empecé, porque pues yo al principio vendía por catálogo" (L2046- 2048 EWS 6). Este apoyo las hace sentir agradecidas y las motiva a buscar mayores ingresos para corresponder a este apoyo: "Es mi mayor motivación." (L1187 EYPC1)

Como la familia es considerada una prioridad en los proyectos de vida de las egresadas, puede llevar a postergar o modificar sus metas personales y profesionales. Este fenómeno se agudiza aún más en las egresadas que son madres, pues deben conciliar el tiempo de sus estudios o trabajo con el cuidado de sus familias, lo que

implica una mayor carga de trabajo y una menor disponibilidad de tiempo para actividades personales: "Ser mamá, yo creo que eso, ser mamá: dividirme entre mamá y estudiar ha sido como lo más complicado porque a veces no tengo con quién dejarlo e irme a estudiar se me complica. Eso sería lo más difícil."(L2356- 2357 EYB 7)

La familia es un factor determinante en la construcción de los proyectos de vida de las egresadas rurales, que puede generar tensiones y limitaciones. Los hallazgos sugieren que las condiciones socioeconómicas de las familias influyen en las oportunidades educativas y laborales de las egresadas y, además, persisten roles de género tradicionales en los que las mujeres siguen asumiendo una mayor responsabilidad en el cuidado de la familia. Por lo que es necesario reconocer la complejidad de esta relación y reflexionar sobre las limitaciones que representa el rol de madre en la ruralidad.

Hilos que se Encuentran: Género y Ruralidad en el Proyecto de Vida

En este apartado se hace una descripción de los hallazgos en relación con el impacto de fenómenos sociales como la ruralidad y el género en la configuración del proyecto de vida de las egresadas.

La identidad de las egresadas es un constructo social complejo y dinámico en el que coexisten diversas tensiones como identidad rural y las aspiraciones individuales; el arraigo a sus comunidades y los estereotipos que limitan las oportunidades de las personas que viven en el campo; la educación y la movilidad geográfica; la transición de la vida rural a la urbana; los roles de género tradicionales y el empoderamiento económico; que pone al límite su capacidad de adaptación.

Debido a la incapacidad de las instituciones sociales y la imposición de estereotipos de desarrollo, el género y la ruralidad también actúan de forma más directa como barreras en el proyecto de vida de las egresadas al condicionar el acceso a diferentes derechos y servicios públicos y exponerlas a situaciones de exclusión. Por esta razón es fundamental reconocer y abordar las barreras que enfrentan las jóvenes rurales para plantear estrategias más eficaces que garanticen desarrollo integral de su proyecto de vida.

Ruralidad, Academia y Género en la Construcción de una Identidad. Los datos sugieren que la formación académica, la ruralidad, el género y son algunos de los múltiples factores que se intersecan para configurar la identidad de las egresadas de la institución educativa Misael Pastrana Borrero. En consecuencia, deben asumir diversos roles de acuerdo a las expectativas familiares, del contexto cambiante y la manera como ellas asumen o cuestionan dichos roles y expectativas; tensiones que finalmente se ven reflejados en la configuración de sus proyectos de vida.

En el caso de la formación académica, al pedirle que se describan a sí mismas, cinco egresadas que estaban estudiando al momento de la entrevista relacionaron su identidad principalmente con su formación académica, como lo ilustra el siguiente fragmento: “soy estudiante de la Licenciatura de lenguas modernas con énfasis en inglés, francés de acá de la Universidad del Cauca” (L607- 608 EKYR 1). Este aspecto identitario no excluye otros como la de ser madre, por ejemplo: “en este momento pues estoy, soy una estudiante de Psicología, ya estoy en sexto semestre de Psicología. Bueno, ya casi empiezo séptimo, me convertí en mamá, tengo un niño de 2 años y ya” (L2263- 2264 EYB 7).

La ruralidad, a diferencia de la formación académica, aparece como un factor asociado principalmente a la familia y el lugar de procedencia. Entre la ruralidad y la formación académica se entreteje una compleja relación que deriva del anhelo, tanto de la familia como de las propias egresadas, de encontrar fuentes de ingresos diferentes a las actividades agropecuarias ya que demandan más esfuerzo y menos remuneración económica: “Entonces él sí me dice que no quiere que yo... Pues que no quiere que yo me quede como tal en una finca con trabajadores, que con hijos. Eso es lo que me dice él, lo rural” (L1543- 1545 ELC 4). Entonces, la formación académica resulta el camino más seguro, aunque dificultoso, para lograr esta meta: “Porque pues nosotros siempre hemos sido personas del campo y ellos se han esforzado demasiado para que yo pueda estudiar y todo” (L700- 701 EKYR 1)

Por otro lado, las egresadas muestran un fuerte sentido de empoderamiento femenino, cuestionan los roles de género tradicionales e incorporan este elemento a su identidad propia a partir de la autoestima y la valoración sus logros personales: “orgullosa de mí. Mi cabello, antes no me gustaba. Y también de mí toda, he superado muchas cosas y he aprendido bastante” (Ilustración 3 EKB3). Sin embargo, aunque reconocen que aún persisten obstáculos y estereotipos que limitan sus oportunidades, expresan una conciencia de sus derechos y posibilidades para superarlos:

El hecho de que en durante el crecimiento persista un pensamiento demasiado machista a veces nos moldea a lo que ellos quieren. Y si usted no tiene como una decisión de lo que usted quiere, se puede dejar guiar por eso. O sea, es cuestión como de básicamente como la crianza, si usted cría a alguien con unos ideales de

que ahí tienen que quedarse en la casa, de la mujer tiene que estar ahí. Si la mujer no tiene la decisión de salir de ahí, no lo va a hacer (L1193- 1197 EMS 2).

Es decir, lo que se puede concluir de estos hallazgos es que en la identidad de las participantes se entrecruzan elementos de la ruralidad, la academia y el género que luego repercutirán en el desarrollo del proyecto de vida. Algunos de estos pueden entrar en conflicto, pero estas jóvenes demuestran la suficiente motivación adaptarse y encontrar la manera de enfrentar los desafíos propios de un contexto cambiante y satisfacer las expectativas sociales en relación con los múltiples roles (estudiante, trabajadora, cuidadora) que deben asumir sin dejar de lado sus procesos de desarrollo personal.

Lo Rural, un Lugar para Extrañar. Aunque el municipio de Saladoblanco se puede considerar principalmente de economía rural, el campo o la ruralidad es percibido como un componente ambivalente por las egresadas. Por un lado, es asociado con la naturaleza, la tranquilidad y la familiaridad, pero, por otro, lo interpretan como lugar lejano que hay que abandonar para lograr un proyecto de vida exitoso.

Al referirse a la ruralidad o el campo, las egresadas mencionan elementos como cultivos, animales, montañas, árboles y naturaleza en general como parte de su identidad y de lo que les gusta de la vida rural. Esto permite suponer que poseen un sentimiento de pertenencia y valoración de los elementos naturales y una apreciación por los ciclos de la vida y los procesos agrícolas. Igualmente resaltan la importancia de las relaciones sociales en el ámbito rural, mencionando la familiaridad, la cercanía con los vecinos y la tranquilidad como aspectos positivos de vivir en un pueblo pequeño: “Tú en un pueblo te conoces con todo el mundo, tú en el pueblo tienes amigos, un pueblo es algo más pequeño.” (L1840- 1841 EEH 5).

La mención de la tranquilidad, la fuerza y la felicidad asociadas a la vida rural indica que las egresadas perciben una mayor calidad de vida en este entorno. Esto podría estar relacionado con un menor ritmo de vida, un mayor contacto con la naturaleza y un sentido de comunidad más fuerte.

No obstante, la ruralidad también es percibida como un lugar lejano u olvidado como lo describe en este fragmento una de las egresadas: “porque igual es un municipio que está por allá super olvidado, que tú le hablas a una persona y no sabe de qué viven ni sabe qué se cultiva, ni nada” (L1833- 1835 EEH 5). Lejanía que al mismo tiempo es relacionada con el atraso cultural, como se refleja en los siguientes fragmentos en el que algunas egresadas reconocen haberse burlado de su compañera porque vivía en la vereda más distante del casco urbano: "Queda por allá en una montaña (risas)." (L702 ENM); "Nosotras molestábamos a Karen (risas). [...]Es que en la montaña viven los micos (risas)." (L710-710- YPC1)

En el fragmento se evidencia que las egresadas han experimentado estigmatización asociada a su origen rural y la expresión "lo rural en la montaña" indica que las egresadas han interiorizado estos estereotipos negativos, por lo que algunas utilizan inconscientemente la burla para distanciarse de los estereotipos asociados a la vida en el campo. La estigmatización puede haber tenido un impacto negativo en la autoestima y el bienestar emocional de las egresadas, generando sentimientos de inferioridad; esto se puede relacionar con la timidez y el miedo a hablar en público que varias de las egresadas reconocieron: “¿Qué me hace sentir vergüenza?, a mí me aterra a hablar en público, si a mí me toca dirigir a un grupo a mí me tiembla todo, a mí se me

pone chillona la voz, mejor dicho, me sudan las manos, los pies..., todos.” (L391-394 EKB3)

Estos estereotipos y las dificultades coligadas a la ruralidad conllevan a que las egresadas identifiquen el sacrificio, el esfuerzo y la autodeterminación como valores positivos asociados al éxito. Esto se traduce en que salir de la ruralidad es prueba de trabajo y sacrificio que se retribuye en términos de ascenso social o mejoramientos de condiciones de vida. Anhelo que refleja claramente una internalización de valores y aspiraciones más propias de los contextos urbanos, como el éxito individual, la competitividad, el desarrollo personal y el miedo al fracaso. Esta tendencia a proyectar futuros más prósperos y la búsqueda de la superación personal pueden ser interpretadas como una búsqueda de oportunidades más allá del ámbito rural y el deseo de migrar a zonas urbanas para conseguirlo:

Yo sé que la mayoría tuvimos que viajar, tal vez, alguno que otro estará estudiando ahí cerca en Pitalito. Entonces, obviamente, si el pueblo el municipio llegase a tener un poquito más de desarrollo en lo que es la parte de educación y todas esas cosas, un poquito más de oportunidades, sería excelente (L1825- 1827 EEH 5)

Al tener que seguir aspiraciones urbanas con identidades arraigadas a lo rural, las egresadas que migran a centros urbanos perciben un fuerte contraste entre la vida rural y la urbana, el cual se experimenta como un "choque" cultural. Las egresadas mencionan sentirse desorientadas y desconocedoras de las normas y costumbres de la ciudad, lo que sugiere una necesidad de adaptación y aprendizaje:

Acá me he dado cuenta de que uno desconoce muchas cosas que como que usted llega y se enfrenta a la ciudad y es como un choque porque, por ejemplo, uno no sabe cómo desenvolverse en la ciudad. Uno no tiene como esa facilidad de adaptarse porque lo rural es como más tranquilo, como más pequeñito (L1555-1557 ELC 4)

En el fragmento se evidencia en palabras de una de las egresadas el choque entre las dinámicas de un lugar pequeño donde la mayoría de las personas se conoce, en contraposición a la convivencia en una ciudad donde por su extensión y gran densidad poblacional no se favorecen interacciones sociales fuera de los ámbitos privados sin la intermediación económica.

En cuanto a las redes de apoyo y lazos comunitarios, las diferencias dificultan la adaptación de la población campesina a entornos urbanos donde no tienen conocidos y se discrimina su forma de sustento familiar, por ejemplo, en la imposibilidad de arrendar una casa por no tener un empleo que pueda comprobarse a través de documentos:

Y una de las cosas que de pronto... o bueno que me estaba limitando en un inicio era que llegara acá a una ciudad donde uno no conocía a nadie, era muy era muy difícil, por lo menos conseguir un arriendo, porque como mi papá es agricultor y no tiene un contrato, no arriendan a personas así y si no son de Cali... (L1480-1483 ELC 4)

Además, la percepción del tiempo, la movilidad y concurrencia vehicular, generan sensaciones de extrañeza en las jóvenes: “Al tránsito, que es algo totalmente diferente; al ruido, porque acá también es como mucha contaminación auditiva, entonces digamos que sí ha sido como un choque por ser de lo rural” (L1558- 1559 ELC

4). Y, en consecuencia, se sienten inseguras en las ciudades, como lo comenta esta egresada: “Tienes que tener cuidado hasta para cruzar la calle, cosa que en Saladoblanco no se vive” (L1847 EEH 5)

Este cambio de las dinámicas comunitarias campesinas a la soledad de las urbes puede tener un importante impacto emocional en las jóvenes rurales, generando sentimientos como el miedo, la soledad y la tristeza por la separación de su núcleo familiar y conocidos. De esta manera lo cuenta una de las entrevistadas: “pero yo por lo soy muy sentimental, muy pegada a mi familia, que de hecho me da durísimo estar por acá sola” (L725- 726 EKYR 1). Este impacto emocional puede incidir en el abandono de la carrera universitaria:

De hecho, como tres o cuatro compañeras se han salido de la carrera por esa razón. Una de ellas es porque, pues, estaba súper lejos de la familia, por lo mismo, ella venía la zona rural y pues estuvo con psicólogos y todo, trató de suicidarse, porque pues no es fácil uno estar como estudiando con tanto estrés y estar lejos de la familia. Otra compañera, justo ahorita estaba en sexto semestre y canceló semestre por lo mismo, porque su familia es Medellín y ella vive por aquí sola, estresada y todo y los papás.

Todas estas situaciones repercuten en que las egresadas perciban la ruralidad como una barrera para un proyecto de vida exitoso. No por las dinámicas propias del contexto sino por la incapacidad del Estado para intervenir y garantizar derechos básicos, como lo expresan en una de las actividades del taller al responder la pregunta ¿Qué es lo que menos le gusta de Saladoblanco?:

Falta de oportunidades. Creo que hay muchos profesionales aquí que tienen que irse para otra parte, para poder desempeñar lo que han estudiado. La corrupción, poca inversión en la educación y no creen en las mujeres como líderes del municipio. Que no hay un buen hospital. (L1112-1132 [Todas])

Las egresadas se encuentran en un proceso de construcción de una nueva identidad, que combina elementos de su origen rural con las expectativas del contexto urbano en la búsqueda de mejores condiciones de vida para sí mismas y sus familias. Esta transición puede generar tensiones y conflictos internos al tener que enfrentarse a estereotipos asociados a su identidad rural y reconocer las problemáticas de su comunidad como situaciones a las que deben adaptarse a fuerza de sacrificio, sin importar el impacto emocional.

Ser Mujer en el Contexto Rural, entre los Roles Tradicionales y la Búsqueda de Independencia. Las egresadas perciben una visión limitada y machista de la mujer en su comunidad, especialmente en el contexto rural. Esta percepción se asocia a roles tradicionales de género que restringen las oportunidades de las mujeres y las confinan a tareas domésticas y a depender económicamente de los hombres:

Pues yo no veo nada de malo en lo de la familia, pero lo que sí sé que no quiero yo tampoco es tener que quedarme como en un pueblo donde es como muy machista y como que la mujer está siempre muy sometida al marido y a las cuestiones del hogar eso sí. (L1545- 1547 ELC 4)

En el contexto de las egresadas, la socialización de los roles de género refuerza en las mujeres valores como la belleza, la vulnerabilidad y el cuidado del otro,

sintetizados en la maternidad; papel que, según las entrevistadas se opone a la formación académica:

Pero así también he visto lo de las mujeres, o sea prácticamente como que en los pueblos creen que las mujeres como que sólo fueron hechas para ser amas de casa, para tener hijos, para ser pareja de una persona o cosas así. Y es raro la mujer que la dejan, así como salir porque piensan lo mismo, o sea, como que todas nacimos para pensar y para estar enfocadas en ser madre, cosas así
(L803- 806 EKYR 1)

Respecto a la maternidad, las participantes expresan una visión tradicional y estereotipada, asignando a las mujeres un rol predominante y naturalizado en el cuidado de los niños. Esta percepción se refuerza con la idea de que las mujeres poseen una capacidad innata y superior para cuidar de los infantes y que el amor verdadero solo lo puede sentir una madre: “las mujeres somos mejores para el cuidado de los niños "claro, porque uno un hijo lo tiene, pues incluso yo con mi hermanito, con mi sobrino, yo soy más cuidadoso que el mismo papá” (L650-651 EYCP). Sin embargo, la mayoría de las egresadas priorizan su desarrollo profesional y económico antes de la maternidad. Existe una clara conciencia de la importancia de la estabilidad económica y emocional para poder criar a un hijo o hija en condiciones adecuadas:

Pero para nosotras las mujeres es más complicado, por ejemplo, en el sentido pues si lo hace muy pronto pues es más saludable y todo eso, el niño nace bien y todo eso pero usted no está preparada económicamente ni nada, entonces... y si lo hace muy adulta la vida no le va a alcanzar porque o muere muy rápido, no mira al niño crecer, no ha terminado sus proyectos de vida." (L627-630 ERAM)

Esto evidencia que las egresadas reconocen que criar a un hijo implica una serie de responsabilidades económicas que requieren de una planificación previa y la educación emerge como una herramienta fundamental para alcanzar la estabilidad económica y mejorar sus oportunidades de vida: " antes lo bueno es estudiar para no quedarse por allá y meter la pata (risas)." (L808 EKYR 1)

Un proyecto de vida en el que se concilie la maternidad con el desarrollo personal se torna difícil sin apoyo, económico y emocional, y la distribución de tiempo para asumir roles de cuidado: "Ser mamá, yo creo que eso, ser mamá: dividirme entre mamá y estudiar ha sido como lo más complicado porque a veces no tengo con quién dejarlo e irme a estudiar se me complica. Eso sería lo más difícil" (L2379 EYB 7). Por eso, quienes no son madres, ven la maternidad como una posibilidad a largo plazo en su proyecto de vida.

A tono con este pensamiento, emerge en la mayoría de ellas la necesidad de salir de su entorno para alcanzar un desarrollo personal y profesional más amplio. La independencia, como síntesis de esta necesidad, se vincula a la búsqueda de oportunidades que trasciendan los roles tradicionales de género y les permita construir proyectos de vida más autónomos:

La parte financiera me permite tanta autonomía, pues dentro de eso podría viajar y pues ahí es donde más me concentro que sí me gustaría conocer muchos lugares y culturas, comida, personas... Entonces quiero aparte de realizarme profesionalmente, conocer y ya después de eso, si puedes tener una familia o algo así como más cercano."(L1527- 1530 ELC 4)

Las participantes evidencian una aprobación compleja y contradictoria sobre el significado de ser mujer, así como los roles con los que se identifican ellas mismas. Por lado, ser mujer se relaciona con características acorde a los estereotipos tradicionales de género como la belleza, la delicadeza, la feminidad. Por otro, ser mujer se asocia con rasgos propios del empoderamiento femenino y desarrollo económico que se sintetizan en el liderazgo empresarial, perseverancia y lucha para superar las barreras sociales. Esta autoidentificación como fuertes y capaces, puede asociarse a no reconocer haber experimentado discriminación de género: “no, por el hecho de ser mujer no he sentido discriminación” (L1550 ELC 4). Sin embargo, en los discursos de las egresadas se mezclan una clara identificación de situaciones excluyentes. Dos de ellas, por ejemplo, relatan situaciones en que fueron discriminadas por su género en contextos como el académico, deportivo, familiar, juntándose a condiciones como la edad y estado de embarazo.

En el ámbito académica, a una egresada le limitaron la entrada a un laboratorio de química universitario por ser mujer, aunque afirma que las mujeres tienen mejores habilidades en ciertos campos: “No, las mujeres son igual o más capaces que los hombres, más disciplinadas. Solo en la universidad me intentaron restringir la entrada a un laboratorio de química por ser delicada, pero eso me hizo querer entrar más” (L1326-1328 ENA 3).

En el campo laboral, dos egresadas manifiestan haber sido discriminadas por la edad y el género, asociando este pensamiento a las adultas mayores:

Mujer y también siendo una persona, puede adolescente, en primer lugar, porque, por ejemplo, yo tuve varios trabajos y pues tuve la idea de que ellos casi no

toman mucho en cuenta a uno por ser menor de edad y ser mujer como que casi no le toman a uno mucho la palabra o lo que uno piense, ¿sí? Porque incluso le exigen más, mientras que una persona adulta no, como que le respetan más la palabra (L2108- 2111 EWS 6).

Además del ámbito laboral, la egresada expresa haberse sentido discriminada por su embarazo siendo menor de edad: “No pues por el embarazo más que todo. Porque pues uno joven y que no ha hecho nada prácticamente, cuanto salí del colegio...” (L2141- 2142 EWS 6). Pues, aunque la institución educativa no le negó el derecho a la educación, sí se sintió estigmatizada por su condición: “La institución como que no lo juzgó a uno con palabras feas, ¿no?, o la mayoría, pero si hubo como muchas críticas a mis espaldas que después yo me enteré” (L2148- 2149 EWS).

La desigualdad de género podría estar tan arraigada en su entorno que las egresadas la perciben como algo normal y cotidiano, dificultando su identificación como discriminación. Por ejemplo, una participante equipara el término ofensa con realismo, como características del discurso de los profesores universitarios, cuando le hablan de las dificultades de las mujeres al desenvolverse en campos masculinizados como las obras civiles:

En mi carrera se muestran los profesores, digamos ahí de quince, digamos dos, hay dos que son como muy ofensivos a la hora de hablar, son muy realistas a la hora de que una mujer ingeniera tiene ciertas limitaciones a la hora de estar en obra (L1158- 1161 EMS 2).

Por esta razón, ella apoya dichos discursos y defiende la idea de que las mujeres debemos esforzarnos para que nuestro trabajo sea reconocido: “Pues son cuestiones de

ganar en un futuro quizás respeto por las personas con las que vaya a trabajar” (L1160-1161 EMS 2).

A pesar de los avances sociales que han abierto nuevas posibilidades para las mujeres, las jóvenes entrevistadas siguen enfrentando barreras y condicionamientos que limitan sus aspiraciones y oportunidades. Su testimonio evidencia la complejidad de las dinámicas de género en contextos rurales. Estas barreras se sustentan en los imaginarios sociales y las expectativas familiares limitan las aspiraciones educativas y profesionales de las jóvenes: “Pues digamos que mis papás... no, bueno más que todo mi mamá no quería que me viniera para un lugar como tan lejos que porque ellos podrían ir a verme y así, pero nunca me dijeron no, no se vaya” (L1479- 1481 ELC 4).

La falta de apoyo y la imposición de roles tradicionales generan conflictos internos en las jóvenes, pues deben enfrentarse los elementos identitarios contruidos desde sus comunidades de origen y los cambios que emergen a partir de las expectativas contexto urbano. Donde la decisión de tener hijos se basa en criterios racionales y en la búsqueda de una mejor calidad de vida. En este sentido las jóvenes reconocen que la educación les permite romper con los roles de género tradicionales y tener mayores oportunidades de construir un proyecto de vida más independiente. Sin embargo, también son conscientes de los obstáculos que deben superar para acceder a una educación de calidad.

Finamente es de resaltar que tanto algunos elementos relacionados con el género y la ruralidad evidenciados en la construcción del proyecto de vida de las egresadas coinciden en la idea de convertir las barreras en un sacrificio que debe realizarse para probar que se es merecedor de un bien mayor, en este caso una vida satisfactoria que

concilie estabilidad económica y el bienestar en lo personal y familiar. Esto podría tener relación con fuerte influencia de la Iglesia católica, así como otros grupos religiosos en las dinámicas sociales de las comunidades rurales.

Antes de Ser Egresadas: Proyecto de Vida y Currículo

En este apartado se exponen los hallazgos que surgen a partir del análisis de las experiencias escolares de las egresadas en torno al Proyecto de vida y la perspectiva de género en el currículo de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero.

Se destaca el proceso de construcción de las expectativas a las que apunta el proyecto de vida de estas jóvenes y las limitaciones de deben enfrentar, los recuerdos más valiosos de su vida escolar, el abordaje curricular sobre Proyecto de vida y la perspectiva de género y, finalmente, las sugerencias de las egresadas para mejorar el currículo.

Expectativas y Limitaciones del Proyecto de Vida. Las egresadas de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero han desarrollado expectativas claras sobre su futuro académico y profesional desde temprana edad, deduciendo la influencia de actividades escolares que les permitieron en su momento identificar estas aspiraciones como elemento principal en su proyecto de vida:

Desde el colegio sabía que quería estudiar en la universidad; [...] y yo la primera imagen que coloqué fue de una cosa como del Ejército, porque yo tenía la idea de ser suboficial del Ejército, mentiras antes de la del Ejército, coloqué como una persona nadando como de un curso de natación, luego la del Ejército y luego coloqué como lo de las clases de inglés, una bandera de Norteamérica, porque pues yo tenía pensado de... o sea, mi idea principal era ingresar a la escuela suboficiales y para ello yo tenía que hacer unos cursos de natación,

entonces por eso es lo de natación lo coloque antes de la escuela y posterior a ello yo tenía el pensado: como yo termino o salgo de la escuela y sigo estudiando inglés. Pero no, cuando el día que me entregaron el resultado del ICFES, al otro día iba a hacer papeles como para ingresar a la escuela porque yo tenía eso en la cabeza" (L679-685 EKYR 1)

La proyección como profesionales de alguna disciplina o simplemente como estudiantes universitarias las hace sentir motivadas para alcanzar sus metas. Esta motivación es alimentada por el deseo de crecimiento personal y profesional, lo cual ellas describen como "superarse". En correspondencia, no estudiar aparece como fracaso del proyecto de vida: "Sí, mi meta era estudiar algo, yo dije: no me voy a quedar haciendo nada, quiero estudiar." (L1081 EMS 2)

Identificarse como estudiantes universitarias y posibles profesionales la hace sentir empoderadas para tomar decisiones sobre su futuro y construir un proyecto de vida propio. Sin embargo, mencionan que el paso del colegio a la universidad, en su momento les generó miedo, lo cual sugiere una sensación de inseguridad y desconocimiento ante lo que les esperaba:

La graduación en el colegio, pues porque ya uno tiene que pues ya dejar sus compañeros y ya tiene que ver qué va a hacer con su vida [...] Al principio uno siente miedo, pero pues uno va disipando ese miedo y ya (L380- 382 EYCC2).

En comparación a la universidad, el colegio ofrece más comodidades. Una de estas es la flexibilidad, especialmente con el tiempo, para la realización de las tareas:

Es que la institución nos permitía cómo ser más flexibles con respecto a los trabajos y todo, comparado con la Universidad es algo super diferente; pues no

nos dejaban tantos trabajos, uno sentía que podía cómo dividir más su tiempo y ser partícipe de varias actividades en el colegio (L644- 646 EKYR 1).

Otro aspecto que resaltan las egresadas es la inclusión de los estudiantes en todas a las actividades realizadas por la institución: “O sea nos involucraban en todo, mientras que creo que en la Universidad sólo como un grupo de personas” (L660- 661 EKYR 1), dando a entender que la Universidad no integra a la mayoría de los estudiantes en las actividades que se realizan.

La Universidad, en contraste, es vista como estresante debido al nivel de exigencia: “Es estresante, a veces. Yo, por ejemplo, estaba enseñada a que yo no estudiaba para los parciales... y en la universidad uno sí se estrella. Literal.” (L139-140 ENM4)

El paso del colegio a la universidad representa un momento crucial en la vida de cualquier joven. En el caso de las egresadas, este proceso se ve agravado por el choque cultural del campo a la ciudad y el miedo a enfrentarse a la materialización de las expectativas sociales que han alimentado toda su vida y fracasar:

De pronto los gastos de comenzar a vivir sola y el hecho de organizarme, el hecho de tener como los horarios de, digamos, de hacer ejercicio, dedicarme al estudio... porque pues uno no, no es como tan aplicado en ese sentido (L1112-1114 EMS 2).

Las experiencias de las egresadas sobre la configuración del proyecto de vida indica que el problema materializar sus expectativas no se limita a la incapacidad de tener una proyección clara y definida a futuro sino en que sus proyecciones están más

cercanas a convertirse en anhelos que aspiraciones debido a factores económicos, sociales y familiares que restringen sus opciones educativas y profesionales.

En cuanto a lo económico, las participantes mencionan que el costo de la universidad es un obstáculo importante para alcanzar sus metas educativas:

Cuando salía en la parte del colegio, pues hay algo que es la parte económica juega un papel muy importante en lo que es la parte de la Universidad, entonces cuando salí, pues mis papás no tenían el dinero suficiente, ya que la carrera es algo costoso. (L1748- 1750 EEH 5)

Las expectativas sociales y familiares también influyen en la elección de carrera. Por un lado, priorizando opciones consideradas más "seguras" o rentables, incluso si no son las que más apasionan a las jóvenes: “Yo primero quería estudiar lo de pintura, o sea como especializarme en obras de arte. Pero después vi que eso cómo que no era muy rentable (risas) y me desanimé por un lado” (L2020-2021 EWS 6). Por otro lado, las familias limitan las decisiones de las mujeres rurales al creerlas incapaces de asumir ciertos roles o situaciones:

Pero mis papás me dijeron que no, que mirara mejor ingresar a una Universidad que porque se escuchaba que allá como que les daban otro trato diferente a las mujeres y que iba a estar mucho tiempo encerrada y que yo de pronto no era capaz para eso " (L685-687 EKYR1)

Finalmente, no solo la falta de recursos, sino también la falta de educación de los padres limita su capacidad para apoyar las aspiraciones académicas de sus hijas y ofrecer orientación adecuada:

“Pero yo digo que los papás influyen mucho en el estudio de los hijos. Pero pues mi papá él solamente hizo como hasta el segundo grado de la escuela y mi mamá, pues sí terminó la escuela, pero como que ninguno de los dos se enfocó en una carrera o algo” (L2068- 2070 EWS 6)

En conclusión, desde muy jóvenes las egresadas comienzan a construir las expectativas que guían el proyecto de vida. Al graduarse, las estas expectativas se enfrentan a las limitaciones económicas, sociales y familiares de su contexto. Este choque abrupto genera una serie de miedos e incertidumbres relacionadas con la adaptación a un nuevo entorno, la independencia y la gestión del tiempo. Por esa razón es fundamental, tanto implementar políticas y programas que aborden estas barreras como analizar y cuestionar la coherencia entre las expectativas de vida de la juventud rural y las oportunidades que ofrecen sus contextos para cumplirlas.

Recuerdos del Colegio. Lo que más recuerdan y extrañan las egresadas es la integración de los diferentes miembros de la comunidad en los eventos extracurriculares fuera del aula. Espacios comunitarios que permite compartir con amigos, compañeros, docentes; el acceso a muestras artísticas y culturales que se realizan en las izadas de bandera y el desarrollo de actividades recreativas como el dibujo y la lectura en la biblioteca.

Las egresadas recuerdan principalmente actividades que realizaban en el descanso como campeonatos deportivos y la posibilidad de participar en Intercolegiados y representaciones estudiantiles (elecciones personería). Una dice: “Ah no sé, ¿los juegos de descanso?” (L1035- 1036 EMS 2); otra complementa: “en horas de descanso se realizaban campeonatos, lo de la biblioteca... diferentes eventos en los cuales uno

podía ser partícipe” (L647- 648 EKYR 1) y continúa: “se podían llevar a cabo los Intercolegiados y me gustaba participar en ellos, como también, pues allá existía la posibilidad de manejar todo lo que era lo de la personería y todas las representaciones estudiantiles” (L655- 657 EKYR1).

También resaltan las actividades culturales y de distracción (izadas de banderas, Jean Day): “En las izadas de bandera siempre hacían como actividades, en referencia a fechas donde se conmemoraban y se hacían afiches sobre los temas” (L1242- 1243 EMS 2); “lo que más me acuerdo eran los viernes de Jean day que hacían. Porque pues era una forma de una distraerse como de todo lo académico” (L1436- 1437 ELC 4).

Pero lo que más recuerdan es haber compartido con diferentes personas: “La verdad es que a mí me gustaba mucho estudiar y estar todo el tiempo allá, era... la verdad para mí era muy bueno, o sea, estar con diferentes personas que básicamente eran parte de nuestro diario vivir” (L1045- 1046 EMS 2), o con las mismas cotidianamente:

Cuando ingresé al colegio siempre he tenido casi los mismos compañeros, entonces, pues a ellos. A los más... como más que todo, como diez. Y el resto pues recuerdo pintar... recuerdo leer, recuerdo las clases de la profesora de Sandy, de deporte, de cuando salíamos al lado de restaurante para hacer fila (L1993- 1995 EWS 6)

En general, resaltan aspectos como las actividades lúdicas, el deporte, el tiempo con amigos y compañeros, y las distintas dinámicas que se vivían en el colegio. Expresan gratos recuerdos de esa etapa escolar.

Al parecer el componente afectivo es uno de los temas recordados por las egresadas. Una de las jóvenes hace una reflexión interesante relacionada con la incidencia del trato de los docentes hacia los estudiantes: “Como tal la institución, pues yo diría que los profesores, o sea, hubo profesores que lo motivaron a uno sin importar qué tan piquiñoso fuera uno, sin importar que uno fuera” (L2486- 2487 EYB 7), pero así mismo, afirma que hay algunos docentes con sus palabras desmotivan y pasan por alto las necesidades emocionales de los educandos: “Había profesores que eran groseros que como que decían que uno iba a perder el año, que uno se iba a quedar ahí repitiendo y repitiendo y lo desmotivan a uno harto” (L2513- 2514 EYB 7). Además, reafirma que aún hace falta más atención al componente emocional por parte de docentes y directivos, contando:

Yo tengo un sobrino en el colegio que él me cuenta que hacen cosas que los profesores no se dan cuenta, ¿sí?, o sea, como que falta mucha más atención en ustedes como para que ellos se puedan orientar más (L2520- 2522 EYB 7).

Y concluye contando la experiencia de uno de sus excompañeros que mejoró su rendimiento gracias a al refuerzo positivo y acompañamiento grupal: “El mejoró mucho y fue un estudiante de que a pesar de que nadie confiaba en él al final y al cabo culminó, con nosotros, pero terminó, gracias a Dios” (L2530- 2532 EYB 7).

Pese a las dificultades mencionadas, lo que las egresadas resaltan de la institución es la idoneidad de sus docentes: “La educación bien, los profesores bien formados y todo” (L669 EKYR 1) y la aptitud de mejora que la caracteriza: “el colegio todos los años quiere ser mejor colegio” (L1884 EEH 5), tal vez percibida en los cambios que ha hecho la institución en estos últimos años, pues cuando ellas estudiaban

allí: “Solo había lo que era la parte Intercolegiados. Ahora hay banda, Intercolegiados, hay hasta música, porque mi hermana estudia en ese colegio” (L1903- 1904 EEH 5). Además, se destacan políticas institucionales con miras a mejorar los resultados de las pruebas saber: “Te permite hacer un pre-ICFES donde durante todo 1 año te vas preparando” (L1887 EEH 5)

Las mejoras en la calidad educativa es un tema importante para las egresadas, ya que suponen que el nivel educativo permite acceder a más oportunidades:

La educación es un tema bastante amplio y quizá sí, o sea, el hecho de quizás no haber tenido un mayor nivel de educación a veces te limita, o quizás las oportunidades... porque pues igual uno no siempre puede obtener todo en la vida, ¿no? (L1184- 1186 EMS 2).

En síntesis, los aspectos más valorados de la experiencia escolar de las egresadas no se limitan estrictamente al ámbito académico. Los recuerdos más vívidos y significativos están vinculados a las relaciones interpersonales, las actividades extracurriculares y el clima escolar. Si bien reconocen la importancia de una educación de calidad, también destacan la influencia de los momentos satisfactorios compartidos en el colegio y la sensación de pertenencia a una comunidad y el apoyo mutuo.

Proyecto de Vida y Género en el Currículo. Las egresadas recuerdan que el concepto de "proyecto de vida" se abordó en diversas materias como Ética, mientras en otras solo se mencionaban (Castellano, Religión, Artística, Inglés): “Lo del proyecto de vida se estuvo trabajando como en las materias de ética, religión, a veces en lengua castellana también algunos profesores nos lo mencionaban” (L672- 673 EKYR 1). A partir del grado sexto hasta undécimo: “yo me acuerdo de que en sexto también me lo hicieron hacer, pero también lo hicieron hacer ya al finalizar” (L1066- 1067 EMS 2).

Además, las egresadas revelan un enfoque práctico y visual en la manera en que se abordó el concepto de "proyecto de vida" en el currículo de la institución educativa. Mencionan actividades creativas con representaciones visuales como un árbol de metas: “Fue como de un tipo de árbol que realizamos, en el cual mediante imágenes colocábamos como en forma de una escalera cómo iba a lograr las cosas o qué era lo que se planteaba hacer” (L677- 678 EKYR 1).

Ejercicios de reflexión y autoconocimiento para identificar gustos, intereses y aspiraciones futuras:

Yo me acuerdo que nos decían cómo que qué queríamos hacer, como que tuviéramos claro. Hacíamos como una actividad donde nos hacían hacerlo en realidad sí, dónde nos hacían poner lo que queríamos hacer, nuestros gustos, las actividades que nos gustaban, lo que queríamos a futuro, o sea, nos hacían cómo desglosarlos (L1060- 1063 EMS 2).

Y una presentación pública a la comunidad educativa el día de la graduación: “la profesora Sandy y con usted que al final de año, pues nosotros teníamos que organizar eso para decirlo en la pasarela, se puede decir, de graduación” (L2309- 2310 EYB 7).

En cuanto al género, desde la perspectiva de las egresadas el currículo aborda el tema de manera limitada. Si bien hay mención de campañas para sensibilizar sobre el género e inclusión social en materias como Constitución, Ética y Castellana, la educación sexual parece no ser integral: “yo recuerdo que en ese entonces también hacían campañas como para concientizar a la gente más que todo con lo del género” (L1610- 1611 ELC 4).

Las campañas sobre educación sexual son recordadas como una forma de intervención a casos de discriminación por orientación sexual: “Porque pues allá digamos que son muy homofóbicos, entonces, bueno, en ese entonces también discriminaban mucho a las personas, pues sí no eran ¿femeninos o masculinos? O sea, si había choques ahí discriminaban” (L1611- 1612 ELC 4).

El tema de la sexualidad es considerado por las egresadas como un tabú en su época escolar:

Con respecto a lo de sexualidad en mi época yo recuerdo que esos temas eran como muy... o sea, la gente pensaba que si hablan de eso era como un delito, o sea, como que no se daba información sobre esos temas, pues eso recuerdo no, o sea, casi no se tocaban esos temas (L898- 900 EKYR 1).

Para las egresadas, la sexualidad en la institución educativa era un tema trabajado esporádicamente en dirección de grado, desde el enfoque de la planificación familiar y los métodos anticonceptivos: “Una vez en la dirección de grado, la profesora Sandy fue la que nos dio como una clase de educación sexual que ella nos dijo que como que existían esos métodos de planificación y eso” (L904- 906 EKYR 1). Aunque algunos docentes también desarrollaban temas afines como el género y la inclusión en

otras áreas: “En las materias como de constitución política y ética, entonces en esas materias se trabaja muchísimo lo de la inclusión, el género, en lengua castellana también” (L894- 895 EKYR 1).

La ausencia del enfoque de género no solo se evidencia en la programación temática, sino que también se expresa en situaciones prácticas como la exclusión en el uso de espacios deportivos a mujeres:

Cuando estaba en el colegio, uno podía observar que las mujeres, a pesar de que le daban la participación de que le decían “listo, vamos a hacer un campeonato, iba a ser mixto o algo”, pero los hombres decían “no, como que metamos más bien cuatro hombres y una mujer, por qué ustedes como que son más débiles o ustedes nos van a hacer perder” o cosas así, por ese lado. (L765- 767 EKYR 1)

Los testimonios de las egresadas revelan una implementación parcial y heterogénea del concepto de proyecto de vida y la perspectiva de género en el currículo de la institución educativa. Pues respecto al primero se evidencia un esfuerzo por hacer que las estudiantes se involucren activamente en la construcción de sus proyectos, a través de actividades creativas y reflexivas desarrolladas en diversas materias, pero falta orientación vocacional específica y vinculación con el contexto local. En cuanto al segundo, si bien la institución educativa incorpora parcialmente el género en el currículo, la educación sexual parece ser un tema fragmentado, ya que un currículo integral de género debería incorporar tanto la educación sexual como temas más amplios de igualdad de género y roles sociales.

Sugerencia al Currículo desde las Egresadas. Las egresadas perciben una falta de diversidad en los métodos de enseñanza y un enfoque excesivamente centrado en la

competencia académica en su institución educativa. De manera reiterada las egresadas realizan críticas sobre la forma en que se abordó el aprendizaje en la institución educativa.

Las egresadas expresan que el colegio se enfocaba en un único método de aprendizaje, priorizando el estudio tradicional y la memorización. Esto sugiere una ausencia de estrategias pedagógicas que contemplen diferentes estilos de aprendizaje y habilidades:

Sí, pero en el colegio, o sea, lo centran en uno solo como a en estudiar a todos lo mismo. Pero uno puede buscar... ósea, hay distintas formas de aprendizaje y en los colegios no ven eso. . Y acá es como competencia: que quede en el primer puesto, que la calificación y todo eso, entonces... " (L157-158 EYPC1).

De lo anterior también evidencia que las egresadas perciben una cultura escolar altamente competitiva, donde se prioriza el rendimiento académico por encima de otros aspectos del desarrollo personal. Esta competencia, según los testimonios, genera presión y puede limitar la exploración de otros intereses y habilidades.

Sin embargo, a pesar del excesivo interés en lo académico, las egresadas expresan que sus conocimientos al ingresar en la Universidad fueron deficientes en comparación a egresados de otras instituciones:

Yo al escoger una carrera que es una ingeniería y que la base de la matemática y el cálculo sí miré falencias cuando yo empecé; yo al escoger una carrera que es una ingeniería y que la base de la matemática y el cálculo sí miré falencias cuando yo empecé (L1592- 1594 ELC 4).

En síntesis, las egresadas de la institución expresan la necesidad de una educación de más diversidad pedagógica, flexible y orientada al desarrollo integral del estudiante, especialmente en lo que tiene que ver adquirir destrezas sociales y emocionales para asumir fracasos y pérdidas de la vida cotidiana.

Proyecciones, Anhelos y Deseos

Finalmente, estos hallazgos resumen lo que las egresadas se proyectan a mediano y largo plazo en el supuesto de cumplir las metas que al momento de la investigación están desarrollando.

Familia. En su discurso se puede evidenciar cómo la familia sigue siendo parte importante de su proyecto de vida, especialmente como una forma de retribuir el apoyo recibido a la hora de tener que superar barreras. No obstante, resulta interesante la relevancia que toman aspectos de crecimiento personal e intelectual una vez logren cumplir con lo que socialmente se les ha impuesto.

El Desarrollo Económico y la Estabilidad Laboral. Estos siguen siendo aspectos que preocupan a estas jóvenes en sus perspectivas a futuro, al igual que la indecisión entre seguir su proyecto de vida fuera de sus territorios o regresar. Ellas perciben la educación como vía para la movilidad social y económica, pero son capaces de flexibilizar su proyecto de vida y adaptarse aún si alguna barrera impidió su acceso a la educación universitaria.

La mayoría de las egresadas expresa una clara aspiración de obtener un título universitario y acceder a un empleo formal que les permita desarrollar los otros aspectos de su proyecto de vida. Ellas establecen una conexión directa entre el nivel educativo alcanzado, mejores oportunidades laborales y mayor ingreso económico:

La parte financiera me permite tanta autonomía, pues dentro de eso podría viajar y pues ahí es donde más me concentro que sí me gustaría conocer muchos lugares y culturas, comida, personas... Entonces quiero aparte de realizarme profesionalmente, conocer y ya después de eso, si puedes tener una familia o algo así como más cercano."(L1527- 1530 ELC 4)

Sin embargo, en paralelo al camino de profesionalizarse para lograr una estabilidad económica, algunas egresadas buscan de alternativas para generar ingresos propios. Mientras algunas apenas tienen pesado crearlas: "Una empresa digital. Yo en este momento no estoy pensando en formar una empresa, pero sí tengo en mente en hacer una fundación"(L1780- 1781 EEH 5); otras ya están pensando en hacer mejoras: "Más que todo como de agrandar mi negocio y poder dejárselo a los empleados aquí y yo irme a hacer nada (risas), a pasear" (L2161- 2162 EWS 6)

Solamente una de las participantes reconoce la aspiración de dedicarse a las labores rurales: "Tener mi propia finca." (L906 Ilustración 12)

De lo anterior puede concluirse que, si bien para las egresadas la educación formal es prioritaria, reconocen que pueden existir barreras que impidan alcanzar este objetivo y, por lo tanto, exploran alternativas como el emprendimiento para generar ingresos propios que van desde una empresa digital hasta ser dueña de una finca. Esta diversidad refleja la complejidad de las experiencias y aspiraciones de las mujeres en el contexto rural.

Tiempo para la Familia. Las participantes tienen claro el papel que la familia juega en sus proyectos de vida, especialmente a corto y mediano plazo. Si bien reconocen los desafíos que implica conciliar la vida familiar y profesional, también

expresan un fuerte compromiso con sus familias y un deseo de mejorar su calidad de vida.

Uno de los aspectos que más refuerza una egresada que desempeña simultáneamente los roles de ama de casa, esposa, madre y empresaria es precisamente contar con el tiempo suficiente para dedicarse a otras actividades como viajar, estudiar y compartir en familia, especialmente con sus hijos y pareja: “Poder estar más tiempo con los niños..., con los niños, con mi esposo porque el trabajo de mi esposo le consume casi todo el tiempo, entonces casi no podemos salir a ningún lado” (L2165- 2166 EWS 6). Deseo que también compartan las egresadas que han tenido que alejarse de sus familias para continuar su formación académica:

Pues yo espero ya cuando haya cumplido al menos toda mi parte académica, espero, pues poder pasar más tiempo con ellos, con mis papás, con mi familia y pues en cierta parte cómo compensar todo el tiempo en el que he estado lejos y pues todo lo que ellos me han dado. (L1503- 1506 ELC 4)

La familia como eje del proyecto de vida también es importante al momento de tomar decisiones sobre el futuro, como, por ejemplo, mejorar la vivienda familiar:

Sí, pues sí, pero lo de la casa también, lo de la casa también es algo que sí quisiera lograr como pues..., pues sí, nosotros la tenemos de forma material, pero entonces las queremos arreglar, o sea hacerle ya más cosas de las paredes, estucar, pintar y organizar la parte delante que está un desastre (Risas)" (L2170- 2172 EWS 6).

Las egresadas además mencionan su deseo de profesionalizarse y trabajar para poder ayudar a sus familias económicamente y cumplir sus sueños. Debido a que ellas

perciben la educación como una herramienta para mejorar su propio desarrollo, valoran el esfuerzo de sus familias al apoyarlas en su deseo de seguir estudiando; en concordancia, el orgullo familiar hacia ellas es fuente de motivación para seguir superando las barreras de su contexto:

Ah y también quiero ayudar a mi familia porque ese es mi propósito, o algún día decirle: “bueno, papá, vámonos para esta parte que yo pago todo”. Y mis papás se sienten muy orgullosos de mí y pues de la carrera que también elegí porque digamos que mi papá también ha quería que yo eligiera esa carrera y eso también me hace sentir como orgullo.

" (L369- 374EYPC1)

La familia es considerada un factor importante al momento de tomar decisiones sobre el futuro, como, por ejemplo, cuándo tener hijos o cómo mejorar la vivienda familiar. Muchas de estas jóvenes que ha priorizado su formación académica luego de obtener su título de bachiller, no desean tener hijos o prefieren esperar a tener estabilidad económica y profesional para tomar esta decisión, entendiendo el impacto en el proyecto de vida que tiene la maternidad y los roles de cuidado en su contexto:

No, mira que no. Al estar lejos de la familia, independizarse, a uno le hace como ver las cosas de una forma totalmente diferente, porque por acá uno tiene que hacer comida, uno tiene que trabajar para comprar sus cosas y todo y yo digo con un hijo no..., Dios mío, o sea, a veces uno no se quiere ni levantar para hacer comida para uno mismo, imagínese para otras personas (L726- 729 EKYR 1)

En las proyecciones a futuro de las egresadas, al igual que en las aspiraciones a corto plazo, la familia sigue influyendo en los deseos y en las decisiones que configuran

el proyecto de vida. Bien sea en la intención de pasar más tiempo con los miembros de la familia, mejorar sus condiciones de vida o asumir los roles de cuidado al interior de esta.

Ahora sí la Satisfacción Personal. Como resultado del análisis de los datos, se halló que las egresadas ven la educación como una vía fundamental para su desarrollo personal y profesional. Aun si a corto plazo algunas no han podido ingresar, sigue siendo una aspiración en común para las egresadas. Ellas perciben que el mundo laboral es muy competitivo y les exige adquirir experiencia laboral y al mismo tiempo especializarse en un campo específico:

"No sé, estaba pensando en una maestría. Pero primero tenía que tener experiencia, pero también quiero salir del país, o sea, quisiera estudiar en otro país haciendo la maestría, pero pues primero tengo que ganar experiencia, así que eso es como dentro de 5 años. Ganar experiencia, conseguir plata y después irme a hacer la maestría."(L1142- 1144 EMS 2)

Empero, para las egresadas la educación no es un proceso lineal y cerrado, sino como una oportunidad para seguir aprendiendo, adquirir nuevos conocimientos que satisfagan su curiosidad sobre el mundo y les permita desarrollar múltiples habilidades:

Pues sí me gustaría estudiar lo de artes. Me gustaría escribir un libro. Sí lo he pensado. Y también me gustaría estudiar psicología o me gustaría también lo de los niños. Y de pronto periodismo" (L2037- 2040 EWS 6).

Aunque podría pensarse que estas aspiraciones están más cercadas a concretar deseos individuales y alcanzar satisfacción personal, también reflejan compromiso social y un interés por ayudar a los demás:

"El sueño más grande, tanto hablando económicamente o algo así, sería lo de la parte de la Fundación. Obviamente hay más pequeños, por ejemplo, empezar con lo de mi apartamento o esas cosas, porque pues actualmente vivo, pues pagando una mensualidad, pero, literalmente, la meta más grande es la de la Fundación."(L1866- 1867 EEH 5)

El deseo de las egresadas por continuar su formación académica no solo se limita a continuar cumpliendo las expectativas sociales. Estudiar por placer y no por obligación emerge como una meta lejana, después de haber cumplido con todo lo demás. Es decir que la tensión entre la competitividad laboral y la satisfacción personal de aprender y mejorar su entorno está presente en el proyecto de vida de estas jóvenes a largo plazo.

¿Viajar o Volver al Territorio? Como ultimo hallazgo respecto a las aspiraciones a largo plazo como parte del proyecto de vida de las egresadas de una institución rural, se encontró que ellas expresan un deseo ambivalente hacia la permanencia en su territorio, combinando el anhelo de experiencias internacionales con el arraigo a su comunidad y familia.

Por un lado, las egresadas expresan deseo viajar y trabajar en el exterior, mencionando países como Francia y Estados Unidos: "Pues me gustaría tener la valentía para salir al exterior, digamos conocer como Francia o Estados Unidos y poder trabajar como docente o como guía turística en alguno de esos países" (L838-840 EKYR 1). Este deseo está motivado tanto a la búsqueda de experiencias personales enriquecedoras como necesidad de desarrollarse laboralmente: "La verdad la carrera que escogí yo

siento que es mucho de ciudad o sí mucho de empresa, entonces pues yo sé que en Saladoblanco sí podría tener unas pocas oportunidades” (L1532- 1535 ELC 4).

Por otro lado, las egresadas manifiestan la intención de regresar a Colombia al finalizar esta etapa para estar cerca de su familia, aunque no desean residir exactamente en su lugar de procedencia: “sí pienso volver, pero no a vivir, o sea, a corto plazo ahorita no estoy pensando en volver a vivir, pero obviamente a volver a visitar a mis papás y todo eso porque allá viven, sí he pensado” (L1850- 1851 EEH 5)

Finalmente, hay que resaltar que algunas egresadas expresan su interés en trabajar en la institución educativa de su comunidad, lo que sugiere sentido de pertenencia con su entorno y al mismo tiempo clara identificación del ejercicio docente como una posibilidad laboral que permite a las egresadas desarrollarse profesionalmente en su propio territorio: “estaría muy interesada en no sé algún día, o sea como un proyecto que yo tengo es poder ser partícipe de la institución de la cual soy egresada” (L912-913 EKYR 1)

Estos hallazgos revelan una gran complejidad en los proyectos de vida de las egresadas, quienes, además de anhelar experiencias más allá de su entorno rural, siguen manteniendo un fuerte vínculo con su comunidad y su familia. Esta ambivalencia refleja la tensión entre la búsqueda de oportunidades y la necesidad de mantener raíces.

Discusión

Conceptualización del Proyecto de Vida

Tanto para la institución educativa como para las egresadas, el proyecto de vida es un proceso estructurado para concretar las proyecciones a futuro (Ávila, Arce & Castañeda, 2005; Pulido & Velasco, 2009; Bonilla, 2012; Rodríguez, 2012; Gualtero,

2016), una vez se gradúan de la escuela secundaria. Desde esta perspectiva saber qué se quiere lograr en el futuro es lo más importante porque motiva la agencia del sujeto. Además, se reconoce la influencia de la familia y la institución en la construcción de dichas expectativas, aunque solo en algunos documentos institucionales se menciona el impacto de los factores sociales (Elías, Merino & Sánchez-Gelabert, 2020).

Para la institución educativa el proyecto de vida funciona como herramienta pedagógica cohesionando actividades curriculares y extracurriculares con el objetivo de orientar la formación de ciudadanos íntegros (Ávila, Arce & Castañeda, 2005). Sin embargo, este ideal coexiste con otros imaginarios presentes en los discursos orales como la competitividad laboral y el ascenso social a través de la educación superior (Duque, López y Quintero, 2015; Garces & Santana, 2018; Lebet, 2018). Esto puede deberse a que, aunque hay una buena intención por parte de las funcionarias de preparar a los estudiantes para la vida, su visión de integralidad es limitada y obedece a las expectativas mercantiles de la sociedad moderna (Urrea & García, 2020; García-Yepes, 2017).

La influencia curricular se evidencia en la utilización de instrumentos de representación para organizar y estructurar el Proyecto de vida por parte de las egresadas. Sin embargo, para ellas tiene un carácter más dinámico y adaptativo (Rodríguez, 2012; García-Yepes, 2017; Soto2018) en comparación a la perspectiva institucional.

Proyectos de Vida de Egresadas: Prioridades, Expectativas, Aspiraciones y Tensiones

El proyecto de vida se construye a partir de proyecciones o expectativas que dependen de la relación entre temporalidad, agencia y deseo. En consecuencia, las prioridades se identifican como planes posteriores a la graduación; las expectativas, como proyecciones a corto y mediano plazo; mientras la aspiración, a largo plazo (Elías, Merino & Sánchez-Gelabert, 2020). A su vez, estas se subdividen en cuatro aspectos que otros autores llaman dimensiones o subproyectos según las particularidades de cada investigación. En este caso, los aspectos que se identificaron a partir de los hallazgos son: académico- formativo, económico- laboral, familiar y satisfacción personal.

Después de la graduación de bachiller el aspecto que más toma relevancia es el académico- formativo. La principal expectativa de las egresadas rurales es continuar sus estudios superiores, puesto que la Universidad es percibida como un avance individual y una vía para la movilidad social y económica que permite una mejor calidad de vida (Sepúlveda & Valdebenito, 2014), pero la distancia entre los centros de formación y las zonas rurales obliga a barajar diferentes opciones que pueden constituirse en desafíos o impedimento para concretar las expectativas (García-Yepes, 2017). Algunas eligen instituciones accesibles económicamente pero que las obliga a trasladarse a la ciudad, mientras que otras optan por la educación virtual o programas técnicos ofrecidos especialmente por el SENA (Ramos, 2021).

Como la expectativa de profesionalizarse es también una prioridad, lo económico- laboral aparece como un aspecto complementario. Las egresadas presentan diversidad de estrategias laborales que refleja la necesidad de generar ingresos

adicionales que reduzcan la carga económica a sus familiares (Cruz, 2014). Dentro del abanico de posibilidades laborales destacan trabajos de medio tiempo en negocios de comida; trabajos asociados a los centros de formación con garantías laborales como pasantías y asesorías; trabajo rural agropecuario; y negocios propios que ofrecen productos y servicios (Villarreal, 2004).

En el contexto rural, las jóvenes colaboran en las actividades agrícolas o de producción familiar, o brindan servicios a otras personas de la comunidad como vecinos. Estos trabajos son accesibles y fortalecen los lazos sociales, pero no ofrecen estabilidad y son poco remunerados. Algunas han iniciado sus propios negocios, ya sea vendiendo prendas de vestir o servicios de belleza; bien sea manera independiente en un local o haciendo uso de redes virtuales. Además, de la profesionalización, la autonomía económica es otro de los elementos que las egresadas asocian a su desarrollo personal y las hace sentir orgullosas, lo que se podría relacionar con la nueva ruralidad (Villarreal, 2004; Castañeda, 2012).

Para estas jóvenes el mayor desafío en este aspecto es conciliar sus estudios o el cuidado de sus familias con el trabajo (Cruz, 2014); la oferta laboral, que se acomoda a esta necesidad de flexibilidad en tiempo y horarios viene acompañada de bajos salarios, falta de estabilidad laboral y dificultades para acceder a trabajos formales (Garces & Santana, 2018; Ávila, Arce, & Castañeda, 2005).

Las expectativas asociadas al aspecto familiar en el momento posterior a la graduación no son visibles, pero la familia es un eje central que, así como motiva y apoya, también condiciona en la toma de decisiones académicas, laborales y en el desarrollo de roles de cuidado y la maternidad. Puede llevar a postergar o modificar

metas personales y profesionales, especialmente si se es madre, pues obliga a conciliar el tiempo del estudio o trabajo con el cuidado de la familia. Esto implica para las mujeres una mayor carga de trabajo y una menor disponibilidad de tiempo para actividades personales (Ávila, Arce, & Castañeda, 2005; Sánchez 2017).

En cuanto a aspiraciones situadas en un futuro lejano, el aspecto laboral-económico es el que preocupa más a estas jóvenes, quienes proyectan profesionalizarse y trabajar para poder ayudar a sus familias económicamente y cumplir sus sueños como forma de retribuir el apoyo recibido (Cruz, 2014). La mayoría aspira a un empleo formal en el que puedan poner en práctica los conocimientos de su profesión. En paralelo, algunas egresadas buscan alternativas para generar ingresos propios. Pero solamente una de ellas desea dedicarse a las labores del campo (Castañeda, 2005; Camarero, Oliva, & Querol, 2021).

En las aspiraciones a futuro de las egresadas, al igual que en las expectativas a corto plazo, la familia influye en los deseos y en las decisiones que configuran el proyecto de vida (Bonilla, 2012). Bien sea en la intención de pasar más tiempo con los miembros de la familia, mejorar sus condiciones de vida o asumir los roles de cuidado al interior de esta. Por esta razón, quienes desean ser madres prefieren esperar a tener estabilidad económica y profesional para tomar esta decisión, siendo conscientes del impacto en el Proyecto de Vida que tiene la maternidad y los roles (Ávila, Arce, & Castañeda, 2005; Sánchez 2017).

En el aspecto educativo-formativo las egresadas que a corto plazo no contemplan la educación siguen aspirando a acceder a la Universidad mientras que quienes ya ingresaron piensan en la necesidad de realizar estudios de postgrado para poder competir

en un mundo laboral que les exige adquirir experiencia y al mismo tiempo especializarse en un campo específico (Cruz, 2014; Urrea y García, 2020).

Para ellas, la educación no es un proceso lineal y cerrado, sino una oportunidad para seguir aprendiendo, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar múltiples habilidades. Estudiar por placer y no por la obligación de competir laboralmente, emerge como una meta lejana (Soto, 2018) al igual que otras aspiraciones que se relacionan con el aspecto de realización personal y deseos más individuales como estudiar o aprender cosas nuevas, tener tiempo para compartir con pareja e hijos y viajar, quedan aplazadas y subordinadas a las de los otros aspectos, especialmente al familiar. (Villarreal, 2014; Sánchez, 2017; Soto, 2018; Garces & Santana, 2018).

Por último, entre los aspectos familiar y personal, se presenta la tensión entre el anhelo de experiencias internacionales, viajando y trabajando en el exterior, y el arraigo a la comunidad y la familia. Aunque las egresadas manifiestan la intención de viajar para seguir estudiando y luego regresar a Colombia para estar cerca de su familia, no desean residir exactamente en su lugar de procedencia. En este sentido, trabajo educativo se identifica como una de las pocas posibilidades laborales que permite a las egresadas desarrollarse profesionalmente en su propio territorio. (Castañeda, 2012; Urrea y García, 2020; Camarero, Grammonot & Quaranta, 2020; Ramos, 2021).

Tensiones y Contradicciones del Género en un Contexto Rural

Las condiciones de vida en el ámbito rural, donde las responsabilidades domésticas se comparten y las familias suelen ser numerosas, influyen en la priorización del ámbito familiar en los proyectos de vida de las jóvenes (Sánchez 2017). La socialización de género refuerza roles tradicionales, como la maternidad, que se percibe

como opuesto a la formación académica. Sin embargo, las jóvenes también reconocen la importancia de la estabilidad económica para criar a un hijo y por eso priorizan el desarrollo profesional y económico en este momento de sus vidas (Villarreal,2004)

Existe una tensión entre la aspiración a la independencia y la persistencia estereotipos tradicionales de género. Las egresadas desean trascender roles limitados y construir proyectos de vida autónomos, pero al mismo tiempo, internalizan y naturalizan las desigualdades de género (Villarreal,2004).

La educación se presenta como una vía romper con las estructuras excluyentes basadas en el género. Sin embargo, las jóvenes enfrentan obstáculos como la falta de apoyo familiar, la estigmatización social y la maternidad temprana (Ramos, 2021). La institución educativa, aunque ofrece acompañamiento, reconoce el poco alcance de su accionar frente a la influencia de los imaginarios culturales que impiden la conciliación entre maternidad y formación académica (Lebete, 2018).

La ruralidad en los Proyectos de Vida de las Egresadas

Las egresadas de Saladoblanco, un municipio predominantemente rural, ve en el campo es un concepto ambivalente. Por un lado, asocian la ruralidad con la naturaleza, la tranquilidad y la familiaridad; por otro, es un lugar lejano que deben abandonar para alcanzar sus metas (Urrea & García, 2020).

Al referirse a la ruralidad o el campo, las egresadas mencionan elementos como cultivos, animales, montañas, árboles y naturaleza en general como parte de su identidad, sentimientos de pertenencia, valoración de los elementos naturales y apreciación por los ciclos de la vida y los procesos agrícolas. Igualmente resaltan la importancia de las relaciones sociales en el ámbito rural, mencionando la familiaridad,

la cercanía con los vecinos y la tranquilidad como aspectos positivos de vivir en un pueblo pequeño (Ramos, 2021).

No obstante, la ruralidad también es un lugar lejano u olvidado. Distancia que al mismo tiempo es relacionada con el atraso cultural, carencias y estereotipos asociados con el salvajismo.

Estos estereotipos provocan estigmatización asociada al origen rural que los habitantes rurales interiorizan y posteriormente reproducen, incluso a través de la burla con otros miembros de estas zonas (Castañeda, 2012). La estigmatización tiene impacto negativo en la autoestima y el bienestar emocional de las egresadas, generando sentimientos de inferioridad, timidez y el miedo a hablar en público (Urrea y García, 2020)

El territorio rural como lugar infértil para cosechar expectativas, provoca que las egresadas identifiquen el sacrificio, el esfuerzo y la autodeterminación como valores positivos asociados al éxito en la ruralidad. Esto se traduce en que salir de la ruralidad es prueba de trabajo y sacrificio que se retribuye en términos de ascenso social o mejoramientos de condiciones de vida. Anhelo que refleja claramente una internalización de valores y aspiraciones más propias de los contextos urbanos, como el éxito individual, la competitividad, el desarrollo personal y el miedo al fracaso. Esta tendencia a proyectar futuros más prósperos y la búsqueda de la superación personal pueden ser interpretadas como una búsqueda de oportunidades más allá del ámbito rural y el deseo de migrar a zonas urbanas para conseguirlo (Urrea & García, 2020).

Al tener que seguir aspiraciones urbanas con identidades arraigadas a lo rural, las egresadas que migran a centros urbanos se enfrentan a un "choque" cultural que las hace

sentirse desorientadas y desconocedoras de las normas y costumbres de la ciudad, lo que sugiere una necesidad de adaptación y aprendizaje (Rodríguez, 2012; Ramos, 2021).

La convivencia en una ciudad donde por su extensión y gran densidad poblacional no se favorecen interacciones sociales fuera de los ámbitos privados sin la intermediación económica, se contraponen a las redes de apoyo y lazos comunitarios propios de la población rural, dificultando la adaptación de las egresadas. Este cambio de dinámicas sociales y culturales tiene un importante impacto emocional en las jóvenes rurales, generando sentimientos como el miedo, la soledad y la tristeza por la separación de su núcleo familiar y conocidos; lo que en algunas situaciones influye en el abandono de la carrera universitaria (Pulido, 2009).

Todas estas situaciones refuerzan en las egresadas el imaginario de la ruralidad como una barrera para un proyecto de vida exitoso. No por las dinámicas propias del contexto sino por la incapacidad del Estado para intervenir y garantizar derechos básicos como salud, educación superior, falta de oportunidades laborales para profesionales universitarios y otros asociados con política como la corrupción y liderazgo político patriarcal (Camarero, Grammnot & Quaranta, 2020).

Las egresadas se encuentran en un proceso de construcción de una nueva identidad que combina elementos de su origen rural con las expectativas del contexto urbano en la búsqueda de mejores condiciones de vida para sí mismas y sus familias (Perea & Mora, 2022). Esta transición puede generar tensiones y conflictos internos al tener que enfrentarse a estereotipos asociados a su identidad rural y reconocer las problemáticas de su comunidad como situaciones a las que deben adaptarse a fuerza de sacrificio, sin importar el impacto emocional (García Yepes, 2017).

Barreras para el Desarrollo de Proyectos de Vida en Contextos Rurales

Tanto la ruralidad como el género influyen en la construcción de los proyectos de vida de las jóvenes. La necesidad de demostrar su valía y superar obstáculos se vincula con la influencia de la religión, la familia, la escuela, y otros grupos sociales que interactúan en el territorio. La institución educativa y sus egresadas identifican barreras estructurales, relacionadas principalmente con la organización política y cultural, que limitan las oportunidades y aspiraciones en el contexto rural debido a la convergencia de una serie de factores económicos, culturales y familiares (García Yepes, 2017).

La centralización de la educación superior en las zonas urbanas y la escasez de oferta laboral en el campo limitan significativamente el desarrollo de las egresadas rurales. Acceder a una educación de calidad implica, para muchas, superar obstáculos económicos considerables. Los altos costos de matrícula, los gastos asociados al desplazamiento a centros urbanos distantes y la falta de becas o ayudas financieras dificultan la continuidad de los estudios. Además, la ausencia de servicios públicos básicos como internet de calidad en muchas zonas rurales restringe el acceso a recursos educativos en línea y a oportunidades de aprendizaje a distancia. Estas barreras económicas, sumadas a la precariedad laboral en las áreas rurales, desalientan a muchos jóvenes a continuar sus estudios superiores.

En cuanto al aspecto económico, la centralización de la educación universitaria en zonas urbanas y la escasez de oportunidades laborales limitan significativamente el desarrollo de las egresadas rurales. Acceder a una educación de calidad implica, para muchas, superar obstáculos económicos considerables. Los altos costos de matrícula y los gastos asociados al desplazamiento y manutención en centros urbanos restringen el

acceso a recursos educativos en línea y a oportunidades de aprendizaje a distancia. Estas barreras económicas, sumadas a la precariedad laboral en las áreas rurales, desalientan a muchos jóvenes a continuar sus estudios superiores.

En cuanto al factor cultural, más que barreras, las funcionarias identifican la poca claridad que tienen los estudiantes para saber lo que quieren a futuro y la preferencia por el trabajo inmediato como las razones que fundamenta el desinterés por profesionalizarse de algunos egresados (Ávila, Arce, & Castañeda, 2005; Garcés & Santana, 2018). Sin embargo, esta última afirmación no coincide con las percepciones de las egresadas.

Proyectos de Vida, Estrategias de Adaptación

Para hacer frente a las barreras sociales, tanto la institución educativa como las propias egresadas han implementado diversas estrategias para el desarrollo de sus proyectos de vida. Entre ellas, destacan: La orientación vocacional y preparación para las pruebas ICFES, articulación con la formación técnica y aprovechamiento de las tecnologías.

La principal apuesta institucional para superarlas barreras asociadas a la ruralidad es la orientación vocacional y la motivación los estudiantes y sus familias para que los primeros obtengan buenos resultados en las pruebas ICFES y puedan acceder a becas de estudios universitarios. La institución busca orientar a los estudiantes hacia la educación superior y el mercado laboral (Gualtero, 2016; Bonilla, 2012).

La institución mantiene un convenio con el SENA que permite a los estudiantes de la media, que lo deseen, realizar un técnico mientras terminan sus estudios de

bachilleres. Esta estrategia, según la funcionaria, brinda mayores oportunidades laborales a los egresados.

Aunque no hace parte de una estrategia institucional, las funcionarias identificaron que la tecnología, las redes sociales y las políticas desde una mirada inclusiva están ayudando a superar las barreras asociadas a la ruralidad y cada vez más estudiantes del campo están accediendo a la formación universitaria por este medio.

Por su parte, entre las estrategias que han utilizado las egresadas para llevar a cabo sus proyectos de vida se encuentran el apoyo familiar y las políticas públicas juegan un papel fundamental en el éxito educativo de los estudiantes rurales. Las familias brindan apoyo económico y emocional, mientras que las políticas públicas facilitan el acceso a la educación superior a través de becas y otros incentivos (Ariza & Rodríguez, 2017).

Los programas técnicos y tecnólogos representan una alternativa atractiva para los estudiantes que desean permanecer en sus comunidades. Estos programas ofrecen opciones laborales más cercanas y requieren menores inversiones económicas. Además, la modalidad virtual permite a los estudiantes conciliar sus estudios con otras responsabilidades, como el cuidado de sus hijos.

En conclusión, las egresadas y la institución educativa han desplegado diversas estrategias para superar las barreras asociadas a la ruralidad y facilitar el acceso a la educación superior. La orientación vocacional, la articulación con la formación técnica y el aprovechamiento de las tecnologías han sido fundamentales en este proceso. Sin embargo, es evidente que persisten desafíos relacionados con la equidad, la inclusión y la diversidad de proyectos de vida y contextos (Bello & Zúñiga, 2021).

Familia y Escuela, Influencia Social y Cultural en los Proyectos de Vida Rurales

Los proyectos de vida son el resultado de la negociación entre las expectativas sociales, las experiencias vitales y la autorreflexión del sujeto sobre sí mismo. Las estructuras sociales y las particularidades del contexto no solo influyen las expectativas vitales sino que también atraviesan los procesos de construcción de la identidad (Sepúlveda & Valdebenito, 2014). La formación académica, la ruralidad y el género son algunos de los múltiples factores que se intersecan para configurar la identidad de las egresadas de la institución educativa Misael Pastrana Borrero. En consecuencia, deben asumir diversos roles de acuerdo a las expectativas familiares, del contexto cambiante y la manera como ellas asumen o cuestionan dichos roles y expectativas; tensiones que finalmente se ven reflejados en la configuración de sus proyectos de vida. (García- Yépez; Soto; 2018; Ramos, 2021)

La ruralidad, a diferencia de la formación académica, aparece como un factor asociado principalmente a la familia y el lugar de procedencia. Entre la ruralidad y la formación académica se entrelaza una compleja relación que deriva del anhelo, tanto de la familia como de las propias egresadas, de encontrar fuentes de ingresos diferentes a las actividades agropecuarias ya que demandan más esfuerzo y menos remuneración económica. Entonces, la formación académica resulta el camino más seguro para lograr esta meta, aunque puede conllevar a un proceso de desarraigo cultural (Urrea y García, 2020; Camarero, Grammnot & Quaranta, 2020).

Además de las familias, los medios de comunicación han contribuido a que los proyectos de vida de los estudiantes estén influenciados por los paradigmas económicos, sociales y culturales de la sociedad moderna urbana (Urrea y García, 2020). El perfil de

egresado que busca formar el Currículo de esta institución no nace de las decisiones personales de unos individuos sino de la relación entre la escuela y la sociedad de la que hace parte. Por esta razón no resulta gratuito que los imaginarios de que se proyectan desde y hacia la escuela nacen de paradigmas económicos, sociales y culturales que atraviesan a nuestra sociedad en la actualidad.

Ausencias y Proyecto de Vida en el Currículo

Curricularmente el proyecto de vida se aborda en la institución a través de diversas iniciativas, como el Proyecto de Seguimiento a Egresados (PSE) y el Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional (POEI). Sin embargo, en el Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC) enfatiza en promover estrategias de planificación y logro de metas académicas y laborales. El seguimiento a los proyectos de vida de los egresados tiene un notable enfoque cuantitativo que se interesa por medir el acceso a la educación superior y la inserción laboral. De ahí que la propuesta curricular se centra en la orientación vocacional.

Las egresadas corroboran esta transversalidad del concepto proyecto de vida en el currículo de la institución educativa, ya que se abordó en diversas áreas y grados, con un enfoque práctico y visual. Se evidencia un esfuerzo por hacer que las estudiantes se involucren activamente en la construcción de sus proyectos, pero falta orientación vocacional específica y vinculación con el contexto local (Urrea y García, 2020, citando a Valencia).

El enfoque de género en el currículo es incorporado parcialmente, aparece en el discurso escrito para cumplir requisitos normativos de orden nacional asociado a la sexualidad (Bello & Zúñiga, 2021). No incluye temas más amplios de igualdad de

género y roles sociales; mientras en el discurso oral hay recelo frente a identificar la violencia de género como una consecuencia de las desigualdades. Las campañas sobre educación sexual son recordadas como una forma de intervención a casos de discriminación por orientación sexual, Pero el tema de la sexualidad es considerado por las egresadas como un tabú en su época escolar.

La ausencia del enfoque de género no solo se evidencia en la programación temática, sino que también se expresa en situaciones prácticas como la exclusión en el uso de espacios deportivos a mujeres.

De igual manera la ruralidad es reducida a un conjunto de factores limitantes, sin reconocer su potencial y diversidad. Para la institución la ruralidad como concepto es simplificado en tres figuras de acuerdo con la función que desempeña en el currículo. La primera, como un contenido que hace parte de uno de los planes de área. La segunda, como labor que los estudiantes de undécimo pueden elegir para cumplir el requisito del trabajo social para graduarse, proyectos que tienen en común el trabajo con plantas y árboles. Y tercera, cumplimiento de política de inclusión al permitirles acceder al servicio educativos sin importar su lugar de vivienda/procedencia.

Esta desterritorialización del currículo promueve imaginarios y expectativas incongruentes con las identidades y posibilidades de las poblaciones rurales reforzando fenómenos como la migración, la desterritorialización y el desarraigo cultural. La priorización del éxito individual y la movilidad social, en lugar del reconocimiento de lazos comunitarios, coincide con poca relevancia y aceptación que se les da a los proyectos de vida de los egresados que no contemplan la formación técnica o profesional y eligen la vida rural (Urrea y García, 2020).

Lo anterior constata que, aunque el discurso institucional enfatiza en la integralidad del proyecto de vida, su implementación práctica revela algunas limitaciones. Domina el concepto de 'éxito social' es abordado de manera implícita, asociándose a nociones como la movilidad social y la meritocracia. Esta visión limitada del proyecto de vida contribuye a perpetuar desigualdades y a desatender las necesidades de los estudiantes más vulnerables.

Por consiguiente, la institución muestra una notable ausencia de reflexión sobre la inclusión y la contextualización del currículo. A pesar de que las desigualdades pueden ser evidentes, estas se naturalizan y se acentúa la capacidad de agencia del individuo. La institución tiende a centrarse en aspectos más visibles del currículo, como la preparación para las pruebas estandarizadas. Esta falta de atención a la diversidad limita la capacidad del currículo para preparar a los estudiantes para una vida plena y significativa en una sociedad cada vez más diversa e inclusiva (Perea & Mora, 2023).

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, **la incidencia del género y la ruralidad en el currículo de la I. E. Misael Pastrana Borrero de Salado blanco desde los proyectos de vida de las egresadas del año 2019** se puede rastrear en la importancia que tiene para las egresadas la planificación y visión clara de sus expectativas a futuro como una forma agencia individual y control sobre sus propias vidas. La institución refuerza los estereotipos sociales sobre el proyecto de vida sustentados en el desarrollo económico a través de la formación académica y el modelo del ciudadano integro.

Dentro del currículo proyecto de vida es una herramienta fundamental tanto para la institución educativa como para las egresadas, pues orienta hacia el futuro y motiva la toma de decisiones. Si bien la institución lo ve como un instrumento pedagógico para formar ciudadanos íntegros que obliga a trazar caminos bien definidos, las egresadas lo perciben como un proceso más dinámico y adaptable a sus realidades. Sin embargo, la influencia de factores externos como la desigualdad de oportunidades, las expectativas sociales homogeneizadas y los roles de género a menudo moldean las percepciones sobre el proyecto de vida, limitando en ocasiones sus potencialidades u obligándolas a percibir sus propias identidades como obstáculos.

Respecto a **los elementos del currículo del año 2019 de la I. E. Misael Pastrana Borrero**, se puede afirmar que a pesar de que el proyecto de vida se aborda en diversas áreas en distintos grados y se transversaliza en actividades relacionadas con orientación vocacional, educación sexual y el seguimiento al transido a la educación superior, su enfoque es predominantemente cuantitativo y encaminado hacia la

preparación para el mercado laboral. El género y la ruralidad, aunque son mencionados, no se abordan de manera integral, aparecen más como un requisito formal, lo que limita la capacidad del currículo para responder a las necesidades y realidades de los estudiantes y la escuela termina reproduciendo desigualdades estructurales.

Las egresadas, por su parte, valoran los aspectos sociales y emocionales de su experiencia educativa, destacando la importancia de las relaciones interpersonales y los espacios comunitarios. Sin embargo, reconocen que el currículo carece de una orientación más práctica y que no aborda de manera adecuada temas como la diversidad, la inclusión y la sexualidad.

El proyecto de vida en esta institución se centra en un concepto de éxito individual asociado a la movilidad social y la meritocracia, descuidando aspectos fundamentales como la identidad territorial, las relaciones sociales y la diversidad de proyectos de vida que no refuerzan el desarraigo cultural y la desagrarización. Para que el proyecto de vida sea una herramienta efectiva en el desarrollo integral de los estudiantes, es necesario superar estas limitaciones y construir un currículo más inclusivo, equitativo y relevante para las realidades del contexto rural.

El proyecto de vida de las egresadas 2019 tras finalizar el bachillerato se encuentra influenciado por múltiples aspectos como las expectativas sociales y las posibilidades que le ofrece su contexto. Si bien la educación superior es una meta primordial, el contexto rural presenta desafíos como la distancia a centros educativos, la conciliación de estudios con labores familiares y la escasez de oportunidades de trabajo. Estas mujeres buscan una mayor autonomía económica y personal, pero se ven limitadas por roles de género tradicionales y expectativas sociales. A pesar de las dificultades,

muchas aspiran a profesionalizarse, contribuir al bienestar familiar y lograr un equilibrio entre su vida personal y profesional. Sin embargo, la maternidad, el arraigo a la comunidad y las exigencias laborales suelen postergar o modificar sus planes iniciales.

Por esta razón, las mujeres rurales enfrentan un desafío complejo al construir sus proyectos de vida. Si bien valoran sus raíces y comunidades, también reconocen las limitaciones del entorno rural y buscan oportunidades en las ciudades. La tensión entre estas dos realidades, sumada a roles de género tradicionales y recursos limitados, crea un escenario desfavorable. La educación se presenta como una vía para superar estas barreras, pero la falta de apoyo institucional y la persistencia de estereotipos dificultan el camino. La migración a centros urbanos, aunque prometedora, dificulta la adaptación cultural y refuerza sentimientos de soledad y miedo al fracaso.

Los proyectos de vida de las jóvenes rurales se ven condicionados por la intersección de factores socioculturales y estructurales. La religión, la familia y la escuela, junto con las limitaciones impuestas por la ruralidad, como la falta de oportunidades laborales y la centralización de la educación superior, influyen en sus aspiraciones y posibilidades. La raíz de esta problemática no sería tanto que los jóvenes no tengan definido desde el principio de sus vidas sus proyecciones a futuro o que no tengan la voluntad para concretarlas, sino que estas no corresponden a las posibilidades y necesidades de su propio entorno.

A pesar de las barreras económicas y culturales, estas jóvenes demuestran una gran determinación para superar obstáculos y construir futuros que se adapten a sus expectativas, sin embargo, la familia y las políticas públicas cumplen un papel fundamental al impulsar o condicionar sus planes.

La incidencia del currículo en los proyectos de vida de las egresadas de la institución Misael Pastrana Borrero son el resultado de una compleja interacción entre factores sociales, culturales y personales. La ruralidad, la educación, el género y las expectativas familiares se entrelazan, generando tensiones y oportunidades que moldean sus aspiraciones futuras. Mientras la educación se percibe como una vía para mejorar las condiciones de vida y escapar de la ruralidad, esta última sigue siendo un componente importante de su identidad y arraigo. Los medios de comunicación y las expectativas sociales también influyen en la construcción de sus proyectos de vida, generando un equilibrio dinámico entre lo personal y lo social.

Se recomiendan metodologías participativas para desarrollar un currículo más inclusivo y contextualizado, que tenga en cuenta los enfoques de género y la nueva ruralidad, lo que podría facilitar una mejor construcción del proyecto de vida de los estudiantes, permitiéndoles equilibrar sus aspiraciones personales con las realidades sociales y culturales que enfrentan.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Ariza, O., & Rodríguez, I. (2017). *Vinculación de la escuela para el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes como problema pedagógico y social*. [Tesis de maestría, Universidad de la costa, Barranquilla]. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/118/8642608%20-%2072246139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ávila, R., Arce, E., & Castañeda, E. (2005). *Proyecto de Vida y Perspectiva de Género en las adolescentes que estudian el nivel Secundaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de México]. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/22651.pdf>
- Bello, N., & Zúñiga, M. (2021). *Los sentidos y significados que han construido sobre masculinidad y feminidad en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega de Gigante -Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Obtenido de <https://grupoimpulso.edu.co/project/77-los-sentidos-y-significados-que-han-construido-sobre-masculinidad-y-feminidad-en-los/>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. . *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bonilla, J. (2012). *Estructuración de proyectos de vida en adolescentes de 13 a 16 años que viven en la Casa Hogar Infante Juvenil de Varones* [Tesis de pregrado, Universidad De Guayaquil]. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/986>
- Camarero, L. (2021). THE GAPS OF THE NEW RURALITY: FORGOTTEN. *Textual*, 78, 161-186. doi:<http://dx.doi.org/10.5154/r.textual.2021..78.07>
- Camarero, L., Oliva, J., & Querol, V. (2021). *Los pilares de la despoblación: Brecha urbano-rural, desigualdades territoriales y de accesibilidad*. Obtenido de Recerca: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/announcement/view/155>
- Carballo, A., Elizondo, G., Hernández, G., Rodríguez, M., & Serrano, X. (1998). *El Proyecto de Vida desde la perspectiva de los y las adolescentes* [Tesis de pregrado, Universidad de Costa Rica]. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-1998-07.pdf>

- Cárdenas, J. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Revista Praxis de la Facultad de Ciencias de la Educación, Colombia*. Obtenido de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1558>
- Castañeda, Y. (2012). *Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de La Calera. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá]*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12266>
- CEPAL. (2015). Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. *Desarrollo Social Inclusivo una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*, (pág. 182).
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En *Los elementos de la investigación*. Bogotá.
- Cifuentes, I., & Moreno, P. (2015). *Propuesta para fortalecer el proyecto de vida en estudiantes del Colegio Antonio Villavicencio I.E.D. (j.t.), mediante la aplicación del coaching educativo. [Tesis de especialización, Universidad Libre]*. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8308/PROYECTO%20FINAL%20COACHING%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Constitución Política de Colombia. (1 de julio de 1991). Colombia.
- Cruz, B. (2014). *Un acercamiento al proyecto de vida de jóvenes universitarios [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de México]*. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/30840.pdf>
- Daza, M., Vargas, V., & Hoetmer, R. (2012). *Crisis y Movimientos Sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. Lima, Perú.
- Decreto 1075 de 2015 del MEN. (2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
- Decreto 1965 de 2013 MEN. (s.f.). *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

- Duque, N., López, L., & Quintero, Z. (2015). *El proyecto de vida como mediación pedagógica en dos Instituciones educativas de Manizales [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]*. Obtenido de <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1273?mode=full>
- Elías, M., Merino, R., & Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología*. doi:10.22325/fes/res.2020.73
- Garcés, Y., & Santana, L. (2018). *Análisis de las diferencias de género en proyectos de vida de menores en riesgo de exclusión social*. doi:http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.038
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. 2017, vol.43, n.3, pp.153-173. ISSN 0718-0705. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas*, vol. V. núm 9, 141-153.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* Universidad de Valencia. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Giovanni , M., & Iafrancesco , V. (1998). Hacia una nueva definición de currículo. *Revista de la Universidad de La Salle*.
- GOBIERNO DE COLOMBIA, & FARC EP, F. (2016). *Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Obtenido de <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Gómez, C. (2017). *Inserción laboral de egresados: Un estudio comparativo entre Graduados en Programas de Formación Técnica y Universitaria en Colombia entre los años 2008 y 2013, [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4087/GomezCarmen2017.pdf?sequence=1>
- Gualtero, M. (2016). *Importancia del proyecto de vida, como eje motivacional para el ingreso a estudios superiores, en los estudiantes de los grados 10° y 11°, de la Institución Educativa Técnica La Chamba, del Guamo –Tolima [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]*. Obtenido de

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1668/1/IMPORTANCIA%20DEL%20PROYECTO%20DE%20VIDA.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (6ª Ed.)*. México D.C.: McGraw Hill Interamericana.

Institución Educativa Misael Borrero-Saladoblanco. (2019). Manual de Convivencia. Huila, Colombia.

Lebete, K., Valencia, F., & Álvarez, L. (2018). *El sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institución Educativa República de Uruguay [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Colombia]*. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5781/1/Sentido_Significado_%20Proyecto_Lebete_2018.pdf

Ley 1098 de 2006. (2006). *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*.

Ley 1146 de 2007. (2007). *Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente*.

Ley 115 de 1994. (2024). *Por la cual se expide la Ley general de educación*.

Ley 1761 de 2015. (2015). *Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones*.

Melo, M. (2006). Género y sexualidad en América latina. En F. d. UN, *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América latina*. En *De mujeres, hombres y otras ficciones*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2901>

Merli, L., & Katok, M. (2009). *Género y juventud los imaginarios sociales que construyen sobre las mujeres diferentes jóvenes. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de La plata. La plata, Argentina]*. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/1877/Documento_completo__. %20G%C3%89NERO%20Y%20JUVENTUD.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/1877/Documento_completo__%20G%C3%89NERO%20Y%20JUVENTUD.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Molina-Prieto, L. F. (2019). La transición de las ciudades: pasado, presente y futuro de la forma urbana. *Arkitekturax Visión FUA*, 153-172.

Montenegro, L. (2009). *El éxtasis del mundo Rave. Género y mimesis en el análisis de culturas juveniles. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá]*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/70371>

- Ocampo, J. (2015). *Caracterización de jóvenes egresados que perciben subempleo y evaluación de condiciones de bienestar y malestar asociadas a esta percepción [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]*. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13146/u714204.pdf?sequence=1>
- Ocampo, J. A. (2014). *aldar la Deuda Histórica con el Campo. Marco Conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. En Misión para la Transformación del Campo. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C.*
- ONU, A. R. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1948/es/11563>
- Ortega, A. M. (2013). *Antes, durante y después del embarazo adolescente: Proyectos de vida y vivencias sobre su sexualidad (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Obtenido de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21007>
- Perea, A., & Mora-Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), e1510. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pulido, D., & Velasco, L. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana, Bogotá]*. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/10818/2603/1/121977.pdf>
- Ramos, M. (2021). *Del colegio rural a la participación urbana Relatos de vida de los graduados de una institución rural ubicada al sur del Huila [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]*. Obtenido de <https://grupoimpulso.edu.co/project/72-del-colegio-rural-a-la-participacion-urbana-relatos-de-vida-de-los-graduados-de-una-institucion-rural-ubicada-al-sur-del-huila/>
- Ríos, N. (2018). *Implementación de un sistema de información egresados reino de Bélgica, [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín]*. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3920/IMPLEMEN%20TACI%C3%93N%20DE%20UN%20SISTEMA%20DE%20INFORMACI%C3%93N%20EGRESADOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Riveros, D. (2015). *“Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe”: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá].* Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54397>
- Rodríguez, J. (2012). *Estudio sobre los proyectos de vida de jóvenes con VIH, del hospital del día Samuel Ratinoff de la ciudad de Guayaquil [Tesis de pregrado, Universidad De Guayaquil].* Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/6480>
- Rodríguez, V. (enero- junio de 2009). Contexto rural caficutor en Colombia: consideraciones desde un enfoque de género. *La manzana de la discordia Vol. 4, No. 1*, 53-62. Obtenido de https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1474
- Saladoblanco-Huila, H. C. (08 de junio de 2020). Acuerdo 19 de 2020. Obtenido de https://saladoblancohuila.micolombiadigital.gov.co/sites/saladoblancohuila/content/files/000394/19671_acuerdo-019-de-2020-pdm.pdf
- Salgado Lévano, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* Universidad San Martín de Porres, Perú.
- Sánchez, Y. (2017). *Relaciones de Género y Convivencia Escolar Rural en una Comunidad Educativa de Saladoblanco – Huila [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].*
- Semana, R. (2012). Así es la Colombia rural. *Especial de la Revista Semana.*
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (09 de Septiembre de 2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. *Polis [Online] Revista Latinoamericana*(38). Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/10269>
- Soto, D. (2018). Proyectos de vida femeninos. En A. Cárdenas Tomažič, & A. M. Yévenes Ramírez, *Mujer(es), familia(s) y trabajo(s)*. Buenos Aires: Teseo. Obtenido de <https://www.teseopress.com/trabajofemenino/chapter/proyectos-de-vida-femeninos-incompatibilidad-entre-familia-y-trabajo-remunerado-en-la-modernidad/>
- Suárez, N. (2021). *La educación rural: la construcción de proyectos de vida de los jóvenes [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Guaviare].*

- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. ISSN 0214-8560, N°. 46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>
- Urrea, I., & García, K. (2021). *Discursos de la educación que llevan al desarraigo cultural de la ruralidad [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]*. Obtenido de <https://grupoimpulso.edu.co/project/72-del-colegio-rural-a-la-participacion-urbana-relatos-de-vida-de-los-graduados-de-una-institucion-rural-ubicada-al-sur-del-huila/>
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Obtenido de https://www.academia.edu/28428950/ESTRATEGIAS_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA_La_investigacion_cualitativa_Vasilachis
- Villarreal, N. (2004). *Sectores campesinos, mujeres rurales y estado en Colombia. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47201>

Anexos

Anexo 1

Instrumentos de recolección de información: Protocolo de taller

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	Taller de egresadas				
Fecha y lugar (Comunidad)	13 de mayo 2023, Saladoblanco				
No Participantes:	Egresadas 10 confirmadas (13 invitadas).	Hora inicio:	3:00 p.m.	Hora fin:	5:00 p.m.
Temática(s) a abordar:	Datos personales y contextuales, proyecto de vida, expectativas, metas, intereses, ubicación, oportunidades. Roles de género, barreras sociales, exclusión, ruralidad, educación, familia.				
Investigadora:	Melissa Perdomo				
Justificación					
“El taller es una metodología participativa que permite cambiar las relaciones, funciones y roles (...)” Es un aprender haciendo que permite que todos los actores tengan un rol participativo. “El taller es siempre un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades. De una manera inductiva van surgiendo problemas, que en la reunión del taller se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y a realizar”. El taller que se pretende realizar es tipo horizontal, ya que las participantes comparten varias características en común: un rango de edad similar, se identifican con el mismo género y se graduaron en la misma promoción de bachilleres (el año 2019 en la I. E. Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco). Las participantes fueron contactadas de manera virtual y se les facilita participar debido a que viven actualmente en el municipio de Saladoblanco o en cercanías al mismo y se espera a partir de su participación conocer acerca de sus vidas, experiencias, sueños, expectativas y reflexiones en torno a su contexto social, además, de su opinión y posibles propuestas sobre el trabajo formativo y pedagógico que viene realizando la I. E. Misael Pastrana Borrero en la comunidad.					
Objetivo General de la Técnica					
Establecer la incidencia de las políticas y prácticas educativas en los proyectos de vida de las egresadas desde el enfoque de inclusión relacionadas con el género y la ruralidad.					
Objetivos Específicos de la Técnica					
- Reflexionar colectivamente sobre las vivencias de las egresadas en relación a los ámbitos: laboral, educativo y familiar en Saladoblanco. - Establecer la incidencia de las políticas y prácticas educativas en los proyectos de vida de las egresadas.					

- Reconocer la visión colectiva de las egresadas sobre las políticas y prácticas de la institución vinculadas con las categorías género, ruralidad e inclusión.

Agenda

Introducción.

Actividad 1 Cartografía corporal o mapa corporal.

Metodología

Primero la tallerista saluda, agradece la participación y explica el objetivo y la metodología que se utilizará a lo largo de la reunión. Lee en voz alta el formato de consentimiento informado para que sea diligenciado y pide permiso para grabar la sesión.

A continuación, un octavo de cartulina y lapiceros y colores pidiendo que en la misma se dibujen a sí mismas dando respuesta a la pregunta **¿Quién soy hoy?** y en el mismo deberán representar por medio de símbolos, palabras o mensajes: **¿De qué me siento orgullosa? ¿Qué me hace sentir vergüenza o tristeza? ¿Qué es lo más importante para mí en este momento de mi vida?**

Luego, en la parte inferior completarán una línea de tiempo biográfica situando los sucesos que más han marcado sus vidas desde su nacimiento hasta la actualidad.

Las participantes hablarán de sus mapas corporales y sus líneas autobiográficas reflexionando sobre posibles coincidencias entre las unas y las otras.

Materiales: Grabadora de voz, protocolo de taller, consentimiento informado (impreso), octavos de cartulina, lapiceros. colores, pegatinas, fotografías impresas.

Duración: 45 minutos.

Desarrollo.

Refrigerio.

Actividad 2: Chismógrafo

Metodología

Mientras se comparte el refrigerio la tallerista pregunta si las participantes saben lo que es un chismógrafo y si no, explica que era una herramienta con la que los estudiantes compartían información que no se atrevían a decir en voz alta. De esta manera las invita a responder las preguntas en el número que elijan.

Nombre.

1. ¿Qué es lo que más te gustaba del colegio?
2. ¿Qué es lo que menos te gustaba del colegio?
3. ¿Qué pensabas hacer luego de graduarte?
4. ¿Si pudiera cambiar algo de su vida o de tu pasado qué sería?

5. Cuando estaba en el colegio faltó que alguien me dijera...
6. Tres palabras con las que definirías rural/campo.
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de Salado blanco?
8. Tres palabras con las que definirías mujer.
9. ¿Recuerdas haberte sentido juzgada por algo?, ¿qué?
10. Completa la siguiente frase. Mi familia...
11. ¿Qué idea, pensamiento o reflexión quieres compartir?

Materiales: Grabadora de voz, protocolo de taller, minicuaterno con preguntas, lapicero.

Duración: 20 minutos.

Cierre.

Actividad 3 Árbol de sueños, miedos y compromisos

Metodología

¿Qué es un proyecto de vida? La tallerista recuerda que uno de los ejes principales del taller es el proyecto de vida, por lo que le gustaría saber que entienden ellas por este concepto, así que las invita a ayudarlo a construir una definición entre todas a partir de un mapa mental, alimentado por las palabras que ellas consideren que se relacionan. Mientras hacen el mapa la tallerista preguntan si recuerdan haber trabajado este tema en el colegio y si fue así de qué se acuerdan.

La tallerista recoge y dialoga sobre el mapa mental elaborado de manera colectiva, relacionando este concepto con la maravillosa capacidad humana de tener sueños que se pueden materializar pero que pueden estar limitados por los miedos que cada una tenemos. Así que las invita a pensar en los miedos y sueños que ellas tienen actualmente.

Se pedirá a una o dos participantes elaborar un gran árbol en el que todas escribirán primero los **miedos** (en las raíces) y luego **los sueños** (en las hojas) que pensaron un momento antes. A continuación, se hace la pregunta **¿qué herramientas, apuestas, estrategias se pueden utilizar para vencer los miedos y cumplir los sueños?** Las respuestas serán escritas en el tronco.

Materiales: Grabadora de voz, protocolo de taller, octavo de cartulina, pliego de papel bond, hojas, marcadores, lapiceros y colores.

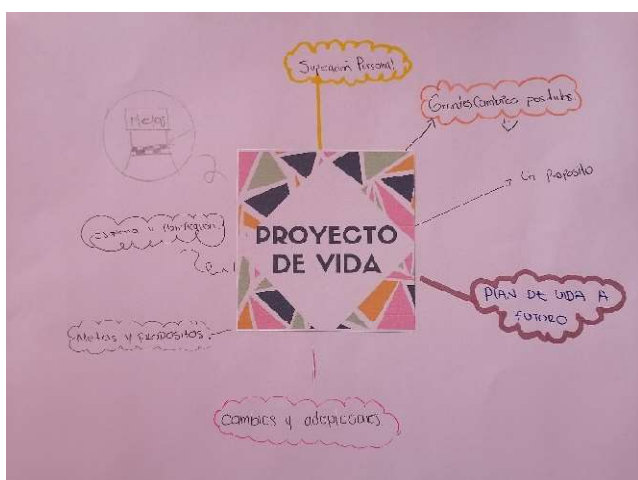
Duración: 40 minutos.

Evaluación de la entrevista.

Al finalizar la entrevista se les preguntará a las participantes si se sintieron cómodas con la temática, si las preguntas fueron claras, si piensan que el tiempo fue suficiente o si piensan que quedó faltando algo que decir.

Posteriormente, la investigadora revisará la calidad del audio y las anotaciones, el tiempo y la fluidez como se dio el taller.

Observaciones



Ficha de lectura Revisión documental

FICHA DE REVISIÓN #1			
Nombre del documento <u>PROYECTO DE ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL INSTITUCIONAL (POEI)</u>			
Elaborado por <u>Docente orientadora</u>		Número de páginas <u>43</u>	
Fecha de elaboración <u>2019</u>		Periodo de vigencia del documento <u>Un año académico</u>	
Tema del documento <u>Plan de prevención e intervención de problemáticas que afecten a los estudiantes desde orientación escolar.</u>			
Objetivos del documento <u>Direccionar el Proyecto de Orientación Estudiantil Institucional para la atención de los problemas psicosociales identificados en la matriz DOFA de la comunidad educativa de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero.</u>			
Partes que contiene <u>Introducción (descripción de población, metodología y sustento legal), capítulo primero (caracterización de población estudiantil y contexto a partir de Matriz DOFA y estadísticas de Historias de vida), objetivos, matriz de mejoramiento institucional, referencias.</u>			
Categorías	Pág.	Unidad de análisis	Comentario
Proyecto de vida	7	Debilidad en el DOFA: Inestabilidad en el proyecto de vida/ Inadecuadas habilidades para la vida.	Inestabilidad en los proyectos de vida/ inadecuadas

			habilidades para la vida (problemáticas de estudiantes percibidas por funcionarios)
Proyecto de vida	7	Oportunidad en el DOFA: Los directivos, docentes y orientadora escolar, se interesan en fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes.	Los funcionarios sienten interés por los PV de los estudiantes
Proyecto de vida	24	respecto al por qué y al para qué de su existencia, que lo conducen a trazarse metas y a querer proyectarse hacia el futuro en la búsqueda de respuestas y de su realización personal. Para lograr resultados positivos en ese intento tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida a partir de la conciencia que tiene de sí mismo, de la realidad que le rodea y de su existencia (Puerta, 2011).	Proyecto de vida igual a realización personal, que parte de la conciencia de sí mismo y su contexto.
Proyecto de vida	24	Cuando un joven concibe un proyecto para encaminar su vida, ese ejercicio ya es una contribución importante para su desarrollo integral,	Proyecto de vida se asocia con desarrollo integral.
Proyecto de vida	26	Ante la pregunta de que le gustaría hacer después de terminar el colegio los estudiantes se plantean un futuro en un 49.9% como profesional, en un 15% militar, un 12.2% deportista, un 6.1% artista y solo un 5.6% que marca otro.	Aspiraciones posteriores al grado: profesional la mayoría, luego militares y deportistas.
Proyecto de vida Ruralidad	27	desea tener de hoy en 10 años respondieron, el 47.8% casa, apartamento o finca; el 16.6% vehículo, el 13.3% dinero	Contrasta de que el 70% provengan de zona rural, es decir no quieren continuar con las labores agrícolas.
Proyecto de vida Políticas y prácticas pedagógicas	39	OPORTUNIDAD DE MEJORAMIENTO Falta de estructuración del proyecto de vida ACTIVIDAD A REALIZAR Taller interactivo (Test de vocaciones)	Respecto a proyecto de vida el lineamiento es a través de

		Dirección de grado	una dirección de grado, tratar sobre el tema, además de la aplicación de un test para saber las posibles profesiones basadas en sus habilidades (este lo aplica la docente orientadora)
Género	7	Oportunidad en el DOFA: Talleres y capacitaciones a los estudiantes en pro de temáticas en prevención de Bullying, sexualidad, prevención de SPA.	El género es abordado como sexualidad (tema problemático)
Género	9	un total de 647 mujeres que representan un 52.2% del total de estudiante	Igualdad de población respecto al género
Género/ Ruralidad	12	63,7% de los estudiantes expresan que sus madres se dedican a actividades del hogar más del 70% de la población vive en el campo.	En la población rural más de la mitad de las mujeres se dedican a las labores del hogar
Género/ Ruralidad	12/13	5.4% (de las madres) son profesionales / Por parte de la escolaridad del padre encontramos que el 2.6% son profesionales	Bajo porcentaje de madres han accedido a la educación superior, pero es aún menor el porcentaje de los padres
Género/ Ruralidad	13	un 74.8% de los estudiantes expresan que sus padres se dedican a actividades del campo	Los hombres son los que ejercen las labores

			productivas
Género	16	En cuanto a la supervisión de los trabajos se observa que en un 71,6% son supervisados por la mamá, un 10,2%	Las madres cumplen las labores cuidado y apoyo escolar
Género	18	(la sexualidad) ... un aspecto central del ser humano que involucra el sexo, la identidad y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción	El género es abordado desde la sexualidad
Género Políticas y prácticas pedagógicas	39	OPORTUNIDAD DE MEJORAMIENTO Información inadecuada de sexualidad ACTIVIDAD A REALIZAR Secundaria La sexualidad: ¿mucho más que sexo? El problema de asumir la sexualidad como genitalidad El concepto de sexualidad Procesos biológicos Procesos socioculturales Procesos psicológicos Dirección de grado	La actividad de mejoramiento frente a los resultados sobre sexualidad, es que los directores de grado realicen talleres sobre tema como los procesos relacionados biológicos y sociales relacionados con la sexualidad
Ruralidad	4	ubicadas en el sector urbano y rural del Municipio de Salado blanco	
Políticas y prácticas pedagógicas.	4	, se pretende dinamizar el proceso de formación integral de los estudiantes vinculados a la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero	Formación integral
Políticas y prácticas pedagógicas.	4	a partir del diagnóstico obtenido del diligenciamiento del instrumento Historia de Vida: Entorno familiar, Estado de ánimo, Temas de sexualidad, Convivencia escolar, Convivencia familiar y Tiempo libre.	Política departamental de orientación escolar
Políticas y prácticas pedagógicas.	5	para dar cumplimiento a lo contemplado en la Política Departamental para la Orientación Estudiantil, Orientación	Política nacional educativa

		Estudiantil, según lo contemplado legalmente en el artículo 40 del Decreto 1860 de 1994 y el artículo 6 del Decreto 1850 de 2002.	
Políticas y prácticas pedagógicas.	6	lo cual se consolida teniendo en cuenta las esferas: personal, familiar y social, con el fin de programar estrategias que logren permear las circunstancias que afectan directa o indirectamente el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes.	Integralidad: esfera personal, familiar y social; sin embargo, no hay definida una política clara o visible sobre el tema en este documento.
Observaciones • Se puede rastrear el instrumento Historias de vida como el eje de la política de orientación escolar en la institución. • Se puede rastrear principalmente las políticas y prácticas instituciones sobre proyecto de vida y género. • La visión institucional del proyecto de vida se asocia principalmente con las nociones de integralidad y superación personal. • A pesar de que se incluye las nociones de identidad y roles de género, desde la institucionalidad no se percibe como una problemática, aunque en las estadísticas se puedan hacer varias inferencias sobre la desigualdad de género el contexto. • La ruralidad solo aparece como una categoría de caracterización pero no se problematiza; aunque la información que arrojan las historias de vida pueden hacerse lecturas interesantes.			

Anexo 4

Matriz de análisis de codificación abierta

PROYECTO	Proyectos de vida de egresadas de la I E. Misael Pastrana Borrero de Salado blanco, desde el enfoque inclusivo
TÉCNICA / INSTRUMENTO	Entrevista Semiestructurada.
FECHA DE APLICACIÓN	Del 14 de abril al 1 de junio de 2023.
PARTICIPANTES	Funcionarias y egresadas de la institución.
CATEGORIA DE ANÁLISIS	Proyecto de vida.
DESCRIPCIÓN	Ideas asociadas a lo que es un proyecto de vida (para

DE CATEGORÍA		funcionarias y egresadas) y expectativas a futuro relacionadas con ejes familia, trabajo y academia (de las egresadas)	
N.	UNIDAD DE ANÁLISIS	CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS codificación	Nueva categoría Interpretativo
L29-31 FD1	uno como docente tiene digamos que de mucha influencia sobre los estudiantes y entonces la orientación que uno tenga en cuanto a la dirección o la proyección del proyecto de vida de ellos, entonces es muy, muy importantes.	La influencia del docente en la orientación sobre proyecto de vida es importante	Influencia del docente en los PV.
L60-62 FD1	cuando vienen entonces nos hemos encontrado y hemos hablado y siempre les pregunto: ¿cómo va?, ¿sí están estudiando? y hay unos que están estudiando y me dicen que me dicen que les va muy bien.	Interés personal de la docente por saber si los estudiantes continuaron sus estudios	Interés del docente sobre la continuación de estudiantes en el sistema educativo.
L64 FD1	Sí interés personal. Siempre que los veo, pues les pregunto: ¿cómo vas?, del estudio y todo eso.	Seguimiento a los proyectos de vida desde el interés personal de la docente más que de la institución.	El interés de los docentes por el PV se da por dentro y fuera de la IE.
L110-111 FD1	Lo que nosotros digamos y tratemos de decirle a los estudiantes en cuanto a su formación, eso incide mucho en lo que ellos piensen en cuanto a su proyecto de vida.	Lo que les dicen los docentes en cuanto a sus proyectos de vida incide.	Influencia del docente en los PV.
L113-114 FD1	Si por ejemplo..., o sea, el que el empoderar al estudiante, sea hombre o mujer, que se empodere y que crea en ellos, que tienen las capacidades necesarias para salir	Empoderar al estudiante para que crea en sus capacidades para salir adelante así no tenga recursos.	Salir adelante por capacidades así no tenga recursos con becas

	adelante, puede ser... si no tienen los recursos con una beca. Si no los tiene igual pueden salir adelante.		
L234-238 FC2	el proyecto de vida para los estudiantes o para nosotros es la visión que tienen los estudiantes frente a cómo va a ser su desempeño o sus competencias en su vida laboral, en su vida familiar después de que terminen. Por lo menos a corto plazo, mientras que terminen su bachillerato o después de que termine su bachillerato.Cuál es la visión que tienen laboral, y no solamente laboral, también sus formas...Cuál es la visión que tiene también a nivel personal, a nivel familiar frente a lo que van a realizar después que terminen su ciclo académico acá en el colegio o institución.	Proyecto de vida es la visión como va a ser su desempeño en vida laboral y familiar después graduarse.	Pv: visión desempeño /competencia: vida laboral- familiar- personal después de graduarse
L249-251 FC2	ya el proyecto empezó a hacerle seguimiento a qué están haciendo, qué están estudiando, siguieron o no con una carrera universitaria o están haciendo una carrera técnica o están estudiando en educación informal, o están de pronto haciendo actividades agropecuarias,	Seguimiento a estudio universitario, técnico, educación informal o actividades agropecuarias.	Aspectos a los que la IE le hace seguimiento: ¿están o no estudiando? ¿universidad, técnico, informal o están haciendo actividades agropecuarias?
L318 FC2	La falta de oportunidades. Falta de oportunidades en... bueno, están las oportunidades académicas	Barreras para el proyecto de vida son la falta de oportunidades académicas	Barrera: falta de oportunidades académicas (no tener dinero para pagar una carrera universitaria)
L350- 352	lo que queremos con el	A la institución le	Proyecto de

FC2	proyecto de egresados, que ellos empiecen hacer ese estudio y empezamos a ver como institución, y analizar cómo institución cuántos de esos estudiantes realmente están preparándose para su vida, para su vida laboral, para su vida personal.	interés saber cuántos estudiantes se están preparando para la vida laboral y personal	egresados: ¿Cuántos se están preparando para su vida?
L353- 354 FC2	otra falla que nosotros tenemos como institución y que, pues, este año también analizamos, es la orientación vocacional de los estudiantes	Orientación vocacional	solución institucional: orientación vocacional
L357- 360 FC2	Lo ideal sería que este proyecto o que esta orientación vocacional fuera desde el grado preescolar hasta grado 11º y que hubiese un seguimiento en cada año, en cada año y entonces así el niño cuando ya salga del grado 11 ya sepa qué es lo que quiere para su vida. Pero en este momento nosotros estamos fallando como institución	con la orientación vocacional cuando el niño sale de 11 ya sepa que quiere para su vida.	Currículo: orientación vocacional.
L486- 488 FDO3	proyecto de vida son todas las actividades, metas, objetivos que tiene una persona a corto, mediano y largo plazo. Entonces se trabaja en esas tres... corto, mediano y largo plazo en todas las esferas: familiar, personal, educativa... entonces se maneja en todas las dimensiones del ser humano	Proyecto de vida son metas a corto, mediano y largo plazo en esferas familiar, personal y educativa	PV: actividades, metas, objetivos
L491- 492	se va a ver en que los	Que los estudiantes	Orientación

FDO3	estudiantes tengan más claro qué es lo que realmente quieren desempeñar cuando salgan de la institución.	tengan lo que quieren cuando salgan	vocacional: Que los estudiantes tengan lo que quieren cuando salgan
L538- 539 FDO3	El interés en cuanto a que esforzarse cierta cantidad de tiempo para obtener un objetivo, la mayoría quiere cosas rápidas.	La mayoría no se esfuerza por objetivos porque quieren cosas rápidas	Barrera de los PV: Interés (La mayoría no se esfuerza por objetivos porque quieren cosas rápidas)
L607- 608 EKYR 1	soy estudiante de la Licenciatura de lenguas modernas con énfasis en inglés, francés de acá de la Universidad del Cauca.	Es estudiante universitaria, Universidad del Cauca	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: Identidad asociada a la academia
L611 EKYR 1	tengo 20 años	20 años	
L613 EKYR 1	viviendo acá en Santander de Quilichao	Vive en otro departamento	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: vive lejos de su familia
L615 EKYR 1	viviendo en una casa de familia	Vive en arriendo	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: vive en arriendo
L621- 624 EKYR 1	Pues tengo varios emprendimientos, por ejemplo, allá en Saladoblanco tengo un emprendimiento de ropa, el cual lo atiende mi mamá y pues yo lo ayudo a trabajar mediante la plataforma virtual y acá en la Universidad realizo diferentes emprendimientos en la Universidad, por ejemplo, vendía yogures, postres y pues ahora tengo pensado	Tiene un emprendimiento de ropa virtual y venta de alimentos en la universidad	Después de graduarse: laboral: estudia y trabaja simultáneamente: trabajo informal "emprendimiento" (venta de productos de manera virtual y alimentos en la universidad)

	vender sándwich, a partir de mañana, entonces sí, como para ayudarme con el caso de la Universidad.		
L626- 628 EKYR 1	No puedes con respecto a lo de cancelar como el arriendo acá y lo de la alimentación, me lo envió a mi papá, pero digamos lo que es el pago del semestre, pues hasta ahora me lo he estado como ganando así por el rendimiento académico de la matrícula de honor, y pues también ha estado como la ayuda del Gobierno	Paga estudio con ayuda de familia, matrícula de honor y ayuda de Gobierno	Después de graduarse: laboral: académico: estrategias para continuar en el sistema educativo
L635- 638 EKYR 1	lo más importante para mí en este momento en mi estudio, porque soy partidaria de que le he como gastado o invertido, demasiado, demasiado tiempo a él y tengo como mis metas claras y sí, lo más importante es mi estudio, que me vaya bien en el estudio y que saque buenas notas de los parciales, o sea, toda gira en torno a mi estudio.	Lo más importante es el estudio.	Después de graduarse: Prioridades: el estudio
L654 EKYR 1	yo siempre me he relacionado muchísimo con todo lo deportivo	Se relaciona con lo deportivo	(no aplica)
L679-685 EKYR 1	yo la primera imagen que coloqué fue de una cosa como del Ejército, porque yo tenía la idea de ser suboficial del Ejército, mentiras antes de la del Ejército, coloqué como una persona nadando como de un curso de natación, luego la del	Aspiraba a carrera militar y luego estudiar inglés	Antes de graduarse: académico: Ya tenía pensado qué iba a estudiar

	Ejército y luego coloqué como lo de las clases de inglés, una bandera de Norteamérica, porque pues yo tenía pensado de... o sea, mi idea principal era ingresar a la escuela suboficiales y para ello yo tenía que hacer unos cursos de natación, entonces por eso es lo de natación lo coloqué antes de la escuela y posterior a ello yo tenía el pensado: como yo termino o salgo de la escuela y sigo estudiando inglés. Pero no, cuando el día que me entregaron el resultado del ICFES, al otro día iba a hacer papeles como para ingresar a la escuela porque yo tenía eso en la cabeza, pero mis papás me dijeron que no,		
L689-692 EKYR 1	al otro día fui a ver para inscribirme en una Universidad y solo estaban como 3 universidades abiertas para ese entonces, como en diciembre del 2019 y sólo era del Cauca, una de Medellín y la de Florencia y yo pues no hallaba que estudiar y yo dije no, pues yo dije que me gustaba el inglés. Entonces pues vamos por el inglés. Y así fue como llegué a la carrera.	Estudió inglés porque había dicho que le gustaba	Antes de graduarse: académico: Ya tenía pensado qué iba a estudiar
L699-702 EKYR 1	siempre han tenido presente que después de estudiar quiero cómo trabajar y buscar la forma	después de profesionalizarse quiere trabajar y devolver a sus	Proyecciones a futuro: profesionalizarse, trabajar y pagar el esfuerzo a sus padres

	de darles todos mis papás... entonces siempre he tenido presente como en un futuro poder devolverles todo lo que ellos han hecho por mí.	padres lo que han hecho por ella.	
L703-704 EKYR 1	siempre me he caracterizado por vender lo que sea porque sí, yo digo que la planta está hecha y pues uno solo tienes que conseguirla y ya. Y sí, lo de las ventas también me gusta demasiado.	Le gustan las ventas	Identidad y autorreconocimiento: valor del trabajo: actitud de éxito
L713-715 EKYR 1	yo creo que he conseguido cómo avanzar en la Universidad, porque yo tenía pensado sí después de que hiciera lo del Ejército, como ingresar a estudiar inglés y pues mi objetivo era cómo llegar a alcanzar el nivel más alto que es el C1 y pues digamos al estar estudiando en la Universidad,	Siente su estudio universitario como un avance	Imaginarios de universidad: el estudio es un avance
L717-719 EKYR 1	he avanzado muchísimo, entonces yo creo que ese avance es el que a muchas personas nos permite como no retroceder porque uno dice: “no, pero cómo me voy a dejar caer ahorita literalmente, si antes no sabía nada y pues he avanzado muchísimo”.	estudio universitario como un avance que no la deja caer	Imaginarios de universidad: el estudio es un avance que la hace sentir satisfecha
L721-722 EKYR 1	mi familia está conformada por mi mamá Alvenis, mi papá Carlos, mi hermana Erika, la que está 11, y otra hermanita	Familia: madre, madre y hermanas.	(no aplica)

	que ya está en segundo, Carla.		
L730-731 EKYR 1	de pronto para más adelante, cuando ya termine la maestría, ya que uno mire que uno tiene como suficientes ingresos,	Piensa tener hijos después de la maestría cuando tenga suficientes ingresos	Planes a futuro: maternidad: hijos después de la maestría cuando tenga suficientes ingresos
L740-742 EKYR 1	por ahora tengo pensado terminar la licenciatura y pues si de aquí a allá he ahorrado, pues tengo pensado empezar a ahorrar para pagar como el primer semestre de la maestría, y ya de ahí inmediatamente empezar a trabajar, porque el requisito de la maestría es uno estar ejerciendo la profesión	Piensa estudiar maestría	Planes a futuro: continúa estudiando: terminar maestría
L744-745 EKY 1	pensado empezar a trabajar como docente, pero me gustaría en un colegio porque casi no me relaciono con los niños	No se relaciona con los niños	(no aplica)
L746-747 EKYR 1	tengo pensado intentar en un colegio como profesora, ya si no me gusta como la docencia, pues sería empezar en otro campo como en una empresa o como guía turística,	Quiere desempeñarse como profesora, en una empresa o guía turística	Proyecciones a futuro: ingreso a mercado laboral
L752-754 EKYR 1	mi familia espera principalmente que termine la carrera, de que el otro año, si Dios permite, pues pueda cómo influir en que mi hermana pues termine y se venga a estudiar para acá porque es una situación muy compleja,	Expectativa: es terminar la carrera e influenciar a hermanas.	Expectativa: es terminar la carrera e influenciar a hermanas.
L827-829 EKYR 1	, yo creo que con respecto a cuando estuve en la	Se arrepiente de no haber hecho	Arrepentimientos: Pandemia:

	Universidad que nos tocó el tiempo virtual durante la Pandemia, por lo que era virtual, yo creo que a la mayoría le pasó y lo que una hacía era, por ejemplo, en el colegio los compañeros mandaban a hacer los trabajos.	trabajos a conciencia en la pandemia.	virtualidad: hacer trampa en los trabajos
L838-840 EKYR 1	Pues me gustaría tener la valentía para salir al exterior, digamos conocer como Francia o Estados Unidos y poder trabajar como docente o como guía turística en alguno de esos países, porque de hecho en la Universidad ahora lo ofertan, si uno quiere uno puede ir a un intercambio y pues sólo es cuestión de pasar una entrevista	Valentía para viajar al exterior	Planes a futuro: viajar y trabajar en el exterior
L841-844 EKYR 1	yo no me siento en la capacidad de eso, pero si me gustaría como algún día, por ejemplo, o que existiese la posibilidad de que me puede llevar a mi mamá o mi papá o a alguna persona que me acompañara, si me gustaría como salir a trabajar a otro país o a conocerlo	Le gustaría viajar a otro país acompañada	Planes a futuro: viajar y trabajar en el exterior
L889-890 EKYR 1	uno tener como las metas y lo proyectos claros en un proyecto de vida es súper importante	Metas claras en el proyecto de vida es importante	Proyecto de vida: tener metas y proyectos claros
L912-913 EKYR 1	estaría muy interesada en no sé algún día, o sea como un proyecto que yo tengo es poder ser partícipe de la institución de la cual soy egresada	Una meta es aportar a la institución de la que es egresada	Planes a futuro: como docente regresar y trabajar en la IE que estudió
L919-921	Estaba pensando cómo si	Hacer prácticas en	Planes a futuro:

EKYR 1	podiera hacer prácticas allá, pero es como muy difícil porque un profesor de acá de la Universidad tiene que estar pendiente de uno, entonces creo que nos toca hacer las prácticas, pues, por acá.	institución de la que es egresada	volver: como docente regresar y trabajar en la IE que estudió
L924-926 EKYR 1	me gustaría por lo que voy a estar más cerca a mi familia y todo, pero me gustaría llegar allá cuando uno ya tenga al menos la maestría, porque sólo con la licenciatura, pues primero es muy difícil de pasar y segundo, pues yo creo que a uno le pagan más poquito ¿no?	Le gustaría estar cerca a su familia y volver luego de terminar su formación académica.	Planes a futuro: volver: Le gustaría estar cerca a su familia y volver luego de terminar su formación académica.
L940-944 EKYR 1	un proyecto de vida puede ser como un documento que se puede realizar físicamente tipo portafolio, o en el cuaderno o un escrito en el cual se establece primeramente en la actualidad, características sobre quien soy yo, mis defectos, cualidades, fortalezas, mis debilidades y posteriormente se establecen las metas o los proyectos que yo quiero lograr a futuro y como también las herramientas mediante las cuales yo considero como puedo llevar a cabo esas expectativas.	El proyecto de vida es un documento físico en el que se establece que se es, defectos, cualidades, fortalezas, metas a futuro y herramientas para llevarlas a cabo.	El proyecto de vida es un documento físico en el que se establece que se es, defectos, cualidades, fortalezas, metas a futuro y herramientas para llevarlas a cabo.
L1010 EMS 2	tengo 21 años	21 años	(no aplica)
L1011-1012 EMS 2	soy estudiante, pero no es lo que realmente debería ser, así que soy una persona con aspiraciones	Es estudiante, es una persona con aspiraciones y metas	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo

	y metas.		universidad: Identidad asociada a la academia
L1014 EMS 2	viendo en Neiva	Vive en Neiva	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: vive lejos de su familia
L1016 EMS 2	Vivo con una prima.	Vive con un familiar	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: Vive con un familiar
L1020 EMS 2	Ingeniería civil	Estudiante de ingeniería civil	Después de graduarse: Académico: universidad
L1025- 1026 EMS 2	realmente estoy muy enfocada en estudios. Entonces estoy como muy centrada en eso: en mis estudios. Terminar la carrera y ya.	Lo más importante es su estudio y terminar la carrera	Después de graduarse: Académico: universidad: prioridad graduarse
L1049- 1050 EMS 2	La verdad es que yo no soy como tan sociable, o sea, yo siempre he sido como muy limitada con las amistades, entonces no, no mucho, la verdad.	tiene dificultades para relacionarse	(no aplica)
L1055- 1058 EMS 2	El proyecto básicamente son ideas que hemos ido formando como a través de los años. Y básicamente es como las ideas de lo que se quiere a futuro, entonces es como como un proceso donde tú eliges que podrías hacer en un futuro y pues básicamente trabajas para cumplirlo, no, entonces son como ideas muy forjadas, de lo que quieres para un futuro.	El proyecto de vida son ideas formadas por años de lo que se quiere a futuro, el proceso en que se trabaja para cumplirlo.	Proyecto de vida: proceso

L1077 EMS 2	siempre quise o tuve muy claro el hecho de que quería estudiar... mi proyecto básicamente se basaba demasiado en estudiar y ya.	Su proyecto se basaba en estudiar.	ANTES DE GRADUARSE (PASADO): desde el colegio sabía que quería continuar en sistema educativo:
L1081 EMS 2	yo dije "no me voy a quedar haciendo nada, quiero estudiar".	En vez de no hacer nada quiso estudiar	ANTES DE GRADUARSE (PASADO): no estudiar equivale a no hacer nada:
L1098- 1099 EMS 2	Mis planes para 2 años en este momento es ya estar graduada y estar al menos trabajando.	Planea profesionalizarse y trabajar	Después de graduarse: Académico: universidad: proyecciones: graduarse y trabajar
L1105- 1106 EMS 2	La verdad es que a mí siempre me ha gustado el estudio, yo no soy como tan ordenada, pero a la hora de estudiar algo me considero aplicada.	Siempre le gustó estudiar, es aplicada	ANTES DE GRADUARSE (PASADO): sí le gustaba estudiar
L1121 EMS 2	Mi familia: mi mamá, mis dos hermanas y mi padrastro.	Familia: mamá, hermanas y padrastro	(no aplica)
L1123- 1124 EMS 2	Aspiro, la verdad, aspiro a quizás de una forma u otra devolver todo lo que hicieron por mí, no sé, básicamente mis proyectos a futuro respecto a mi familia se basan en mi mamá.	Quiere devolver todo lo que hizo por ella a su mamá	Proyecciones a futuro: graduarse, trabajar y pagar a sus padres
L1126- 1127 EMS 2	¿Qué suena muy egoísta?, mi mamá y mis dos hermanas, ya. Después de que ellas estén bien y que yo pueda hacer algo al respecto...	Su mamá y hermanas son su familia	(no aplica)
L1133 EMS 2	mí me ayuda con la Universidad una tía y con los gastos mi mamá e imagino que mi padrastro, o sea ellos.	Estudia con el apoyo de su tía, madre y padrastro	Estrategias para continuar en el sistema educativo: ayuda familiar
L1135- 1137EMS	Estoy trabajando los fines de semana... En un	Trabaja en un restaurante	Laboral: Trabaja en un restaurante

2	restaurante.		
L1142-1144 EMS 2	estaba pensando en una maestría. Pero primero tenía que tener experiencia, pero también quiero salir del país, o sea, quisiera estudiar en otro país haciendo la maestría, pero pues primero tengo que ganar experiencia, así que eso es como dentro de 5 años. Ganar experiencia, conseguir plata y después irme a hacer la maestría.	Quiere estudiar maestría en otro país y ganar experiencia	Expectativas a futuro: maestría y viajar fuera del país
L1172-1175 EMS 2	En algún punto de mi vida dije que quería tener, digamos, un hijo. Pero pues entonces aspiro a tenerlo, digamos antes de los 35, pero entonces 30-35, de ahí no, si no, no tengo. Porque aspiro a tener estabilidad económica para ese tiempo.	Quiere tener hijo a los 30 cuando tenga estabilidad económica.	Maternidad: cuando tenga estabilidad económica
L1181-1182 EMS 2	primero debemos velar por el bienestar propio y después pensar a futuro, no sé.	Prioridad es su propio bienestar antes que en pareja	(no aplica)
L1184-1186 EMS 2	La educación es un tema bastante amplio y quizá sí, o sea, el hecho de quizás no haber tenido un mayor nivel de educación a veces te limita, o quizás las oportunidades... porque pues igual uno no siempre puede obtener todo en la vida, ¿no?	No tener mayor nivel educativo a veces limita, no se puede obtener todo en la vida.	(no aplica)
L1189-1190 EMS 2	siempre he sido como muy, muy decisiva en esas cosas y como que siempre me impongo ante lo que yo quiero, si sé que se puede, y si sé que es muy razonable, lo hago.	Se identifica como decisiva y se impone si sabe que se puede	Identidad y autoconocimiento: Se identifica como decisiva y se impone si sabe que se puede

L1189-1190 EMS 2	el lugar donde estoy es porque básicamente he razonado y he tomado decisiones así que no creo que quiera cambiar nada.	Está en el lugar que está porque así lo decidió	(no aplica)
L1211 EMS 2	Estaba aspirando a tener una constructora, pero decidí que quería mejor estudiar la maestría.	Quiere estudiar maestría	Proyecciones a futuro: maestría
L1220-1221 EMS 2	con algunos compañeros y pues mi hermanita está estudiando allá. Entonces sí, voy y visito la institución.	Mantiene relación con institución a través de compañeros y hermana.	(no aplica)
L1231-1234 EMS 2	a mí no me encanta el inglés, así que siempre me hubiera gustado tener como más variedad en ese sentido, como que brindaran actividades de idiomas o no sé otras cositas agregadas... gimnasia... clases de danza	Le hubiera gustado más variedad conocimientos en el colegio: danza, idiomas, gimnasia	(no aplica) va mejor en currículo
L1299 ENA 3	emprendedora, lucha por lo que quiere	Es emprendedora	Identidad y autoconocimiento: luchadora y emprendedora
L1300 ENA 3	20 años y vive en Barranquilla	Tiene 20 años y vive en otro municipio con familia	Académico, continuación de estudios universitarios, desplazamiento a otro departamento
L1301 ENA 3	Padre, madrastra y hermanos	Familia: padre, madrastra y hermanos	(no aplica)
L1302 ENA 3	Estudia ingeniería civil	Estudia ingeniería civil	----
L1299 ENA 3	Terminar sus estudios	Quiere profesionalizarse	Académico imaginario de universidad, su prioridad es terminar su carrera
L1311 ENA 3	Plan de lo que quiere hacer	Proyecto de vida es plan de lo que	Imaginarios e ideas, proyecto de vida, plan

		quiere hacer	de lo que quiere hacer
L1314-1315 ENA 3	Quería seguir la carrera militar o continuar sus estudios, eligió ingeniería porque era buena en matemáticas y se fue al Atlántico por la facilidad familiar, un techo y no estar sola.	Eligió su carrera en lo que era buena y el apoyo familiar	Estudia en universidad, estrategia (apoyo familiar), en el colegio ya sabía que quería estudiar (imaginarios de universidad)
L1319-1320 ENA 3	Quiere pagar todo lo que han hecho por ella. Tiene pareja, pero no planea tener hijos por ahora, lo piensa en un futuro lejano en el que tenga una estabilidad laboral. 7 hermanos de padres con diferentes parejas.	Quiere pagar por lo que han hecho por ella.	Familia, hijos después de que tengan una estabilidad económica; quiere retribuir a su familia por permitirle estudiar
L1322 ENA 3	Planea continuar estudiando en campo de la administración de negocios.	Quiere estudiar maestría.	Proyecciones a futuro, académico, quiere estudiar maestría.
L1334 ENA 3	Graduarse y obtener una estabilidad laboral	Graduarse y trabajar	Proyecciones a futuro, académico: Graduarse y trabajar
L1409-1410 ELC 4	pues yo me identifico por ser una joven alegre, por ser muy responsable, me gusta mucho estudiar y, pues principalmente me caracterizo por ser una persona muy risueña	Es una joven alegre, responsable y estudiosa	Imaginarios de universidad: identidad: me gusta estudiar
L1412 ELC 4	Tengo 20 años y actualmente vivo en la ciudad de Cali.	Tiene 20 años y vive en otro departamento	Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: vive lejos de su familia
L1416 ELC 4	actualmente estoy estudiando, estudio Ingeniería Industrial en la Universidad del Valle	Estudia ingeniería industrial	Universidad pública
L1419 ELC 4	trabajando en una monitoria que ofrece la Universidad	Trabaja dando monitorias en la U	Trabajo medio tiempo
L1442	eso le fortalece a uno	El colegio la	Currículo:

ELC 4	ahora para enfrentarse en la Universidad	fortaleció para la universidad	imaginarios de universidad: el colegio la preparó para la universidad
L1460-1462 ELC 4	pues para mí es como idealizarme en un futuro, mirar yo qué quiero lograr, cómo lo quiero hacer y pues sobre todo, es como planteármelo lo que yo quiero lograr para idealizarme y para enfocarme en lo que realmente quiero hacer.	El proyecto de vida es idealizar en el futuro, lo que quiere lograr y hacer.	Imaginarios: PV: planes a futuro
L1465-1467 ELC 4	en ese momento no tenía ni idea que iba a estudiar Ingeniería Industrial, pero lo que sí tenía muy presente era que a largo plazo quería estar trabajando y quería tener mis propias cosas, ser independiente.	Quería estudiar, trabajar y ser independiente	Proyecto de vida ligado a la universidad: tenía claro que quería estudiar como medio para ser independiente
L1469 ELC 4	yo me proyectaba ya estudiando, estudiando en una Universidad	Quería estudiar en una universidad.	Proyecto de vida ligado a la universidad: tenía claro que quería estudiar
L1472-1473 ELC 4	principalmente mis papás, mis papás, ellos son los que me han ayudado desde que comencé y ahora, pues ellos siguen, aunque yo colaboro un poco con lo que gano en la Universidad	Recibe apoyo familiar para pagar estudio	Continuación de formación: estrategias: apoyo familiar y trabajo en la universidad
L1503-1506 ELC 4	pues yo espero ya cuando haya cumplido al menos toda mi parte académica, espero, pues poder pasar más tiempo con ellos, con mis papás, con mi familia y pues en cierta parte cómo compensar todo el tiempo en el que he estado lejos y pues todo lo que	Quiere profesionalizarse y pagar a su familia lo que han hecho por ella.	Proyecciones a futuro: profesionalizarse y pagar a su familia lo que han hecho por ella

	ellos me han dado.		
L1514-1517 ELC 4	Yo creí que un pregrado era suficiente, pero ahora me doy cuenta de que sinceramente no y que el mundo laboral es muy agresivo, entonces sí pienso seguir estudiando. Eh, pues principalmente tengo en mente una maestría. Y no, no quiero llegar hasta un doctorado porque me he dado cuenta que si uno quiere trabajar en la industria es sobrecalificado. Eso ya sería como para estudiar como docente.	Quiere estudiar maestría	Proyecciones a futuro: estudiar maestría porque el mundo laboral es muy competitivo
L1520-1521 ELC 4	tengo pues una opción que es desempeñarme en el mundo de las finanzas, en la parte industrial y sino en la parte de calidad, también en la parte industrial.	Desempeñarse en finanzas	(No aplica)
L1527-1530 ELC 4	la parte financiera me permite tanta autonomía, pues dentro de eso podría viajar y pues ahí es donde más me concentro que sí me gustaría conocer muchos lugares y culturas, comida, personas... Entonces quiero aparte de realizarme profesionalmente, conocer y ya después de eso, si puedes tener una familia o algo así como más cercano.	Desea autonomía económica, viajar y una familia.	Proyecciones a futuro: graduarse y tener estabilidad laboral, viajar, después de realizarse profesionalmente tener una
L1572-1575 ELC 4	aparte de viajar, conocer... y pues vivir como una vida así libre, mi sueño es poder también cumplirle los sueños de mis papás,	Su meta es cumplir los sueños a los padres, llevarlos a viajar.	Proyecciones a futuro: Cumplir los sueños se sus padres.

	porque pues ellos también en algún momento han pensado en viajar, pero pues no..., no se ha podido por la parte económica o también por la responsabilidad que tienen allá, pero más que cumplir mis sueños quiero cumplir algunos de ellos, esa mi gran meta.		
L1686 EEH 5	soy una chica de 21 años, ¿ok? Bueno, pues vivo cerca a Bello	Tiene 21 años y vive en otro departamento	Identidad, no hay asociación a lo educativo ni a la maternidad. Después de graduarse: Académico: continuación sistema educativo universidad: modalidad virtual; vive lejos de su familia
L1687- 1688 EEH 5	me dedico a lo que es la parte de las inversiones y las redes de mercadeo y conformo equipos..., trabajo para una Universidad digital, por decirlo así, donde me desempeño en los dos roles.	Trabaja y estudia de manera virtual	Estudia pero no recibe apoyo familiar: Trabaja y estudia de manera virtual
L1700 EEH 5	Es una Universidad virtual que está ubicada en Perú. Ella se llama MINED,	Estudia en universidad virtual extranjera	Continuación en sistema educativo: universidad virtual peruana
L1703- 1706 EEH 5	cumplir metas a corto plazo, literalmente, ahorita es lo que se está llevando, ya que, pues se definen lo que son metas a corto plazo, a largo y así. Entonces la principal meta es puedes terminar lo que es la parte de la educación en las inversiones porque	Lo mas importante es terminar su formación educativa y trabajar	Proyecciones a futuro: mas importante es terminar su formación educativa y trabajar

	es un año de educación y luego alrededor de diez meses y seguidamente de eso, pues empezará a cobrar un poquito más en lo que es la parte de las redes de mercadeo		
L1730-1732 EEH 5	yo recuerdo que cuando yo salí del colegio yo quería estudiar lo que era la parte de derecho y yo dije, o sea, mi primera opción es estudiar Derecho, si de casualidad no puedo estudiar Derecho, pues estudiaría lo que es la parte administrativa, contaduría y toda esa parte	Quería estudiar derecho o contaduría	Antes de graduarse, desde el colegio sabía estudiar derecho o contaduría
L1733-1735 EEH 5	uno muchas veces lo que piensa es salir del colegio, graduarse y empezar a formar su vida, independizarse y todas esas cosas, entonces, aunque lo del estudio y todo eso no lo haya cumplido exactamente, hay otras metas más pequeñas que sí las he venido desarrollando.	Después de graduarse quería independizarse y estudiar	Expectativas de proyecto de vida construidas desde el colegio: independizarse
L1738-1740 EEH 5	yo pensaba cómo que cuando me graduara trabajar en lo mismo. Bueno, cuando pretendía estudiar derecho, lo que mantenía era tener una firma propia donde colaboraban más abogados	Quería estudiar derecho y trabajar	Proyecciones a futuro: trabajar en lo que estudió
L1745 EEH 5	siempre he pensado eso, por lo menos hasta los 35 y casarme.	Piensa tener hijos alrededor a los 35	Proyecciones a futuro: maternidad: a los 35 años
L1748-1749 EEH 5	cuando salía en la parte del colegio, pues hay algo que es la parte económica	Por la falta de dinero cambió de carrera	Continuación educativa: un instituto, limitaciones

	juega un papel muy importante en lo que es la parte de la Universidad,		económicas, no apoyo de la familia
L1751-1753 EEH 5	yo empecé a estudiar lo que fue la parte de contaduría y yo dije, ok, estudio Contaduría Pública y empiezo a trabajar en este ámbito y luego estudio derecho, pero me especializo en lo que es Derecho Administrativo, así llevo las dos a la mano	Estudió contaduría	Antes de graduarse, desde el colegio sabía estudiar derecho o contaduría
L1757-1758 EEH 5	yo soy fiel creyente de que las cosas pasan por algo y las oportunidades se presentan una vez en la vida	Las cosas pasan por algo	(no aplica)
L1761 EEH 5	mis dos papás, están... y 3 hermanos y dos sobrinas.	Familia: Padres, hermanos y sobrinas	(no aplica)
L1765-1768 EEH 5	Desde el inicio empecé fue ahorrando, ahorré lo que fue en la parte de esa y dentro de la Universidad te permite una opción que es becas, entonces opté por una beca y pues la probé, entonces ya quitándome como que el peso del costo, un poquito, de lo que es la parte de la Universidad entré a trabajar en las redes de mercadeo y entonces hoy ya soy yo, literalmente, pago los costos.	No recibe apoyo financiero de la familia, beca por parte de la universidad	Académico laboral: No recibe apoyo financiero de la familia, beca por parte de la universidad
L1771 EEH 5	Cuando estuve estudiando la parte de Contaduría	Recibía ayuda del gobierno en el pago de matrícula	(no aplica)
L1774-1775 EEH 5	ya cuando decidí dejar la Universidad, entonces también pues rechacé la beca, por decirlo así, que	Dejó la universidad a pesar de la beca	Continuación académica: estrategias, recibía beca del gobierno,

	tenían esa Universidad.		pero aun así renunció a su carrera porque no le alcanzaba en su sostenimiento
L1780-1781 EEH 5	igual lo que se desarrolla es una empresa digital, pero pues al fin con el dinero tú puedes desarrollar una empresa tradicional	Quiere desarrollar una empresa digital	Proyecciones a futuro: laboral: crear su empresa digital
L1782 EEH 5	Yo en este momento no estoy pensando en formar una empresa, pero sí tengo en mente en hacer una fundación.	Su meta además de la empresa es crear una fundación	Proyecciones a futuro: social: fundación
L1786-1787 EEH 5	del todo no, porque igual es algo que no todo el mundo hace redes de mercadeo, no todo el mundo deja la Universidad tradicional para estudiar otra cosa 100% virtual.	Tensión entre universidad presencial y virtual	Imaginarios de universidad: Tensión entre universidad presencial y virtual
L1857-1859 EEH 5	tal vez hubiera sido el proceso más sencillo o más fácil si yo me hubiera decidido por acá y no por allá, pero de resto nada, literalmente, sería solo eso, porque igual fue como que es lo más vergonzoso que le pasó a mi familia, a mi casa, dijeron: “ay no, Erika se salió de la Universidad y esas cosas”	Tuvo desacuerdos familiares por dejar la universidad presencial	Imaginarios de universidad: Tensión entre universidad presencial y virtual
L1866-1867 EEH 5	El sueño más grande, tanto hablando económicamente o algo así, sería lo de la parte de la Fundación. Obviamente hay más pequeños, por ejemplo, empezar con lo de mi apartamento o esas cosas	A futuro quiere una fundación y un apartamento	Proyecciones a futuro: social: fundación
L1924-	proyecto de vida es como	El proyecto de	Imaginarios: proyecto

1926 EEH 5	que tener en mente o tener una guía de lo que tú quieres lograr, tanto a corto, mediano y largo plazo. Es decir, en un lapso de 2 años, ¿qué es lo que quieres hacer? ¿Qué es lo que quieres tener o, por ejemplo, qué idea tienes?	vida es la guía de lo que se quiere lograr a corto, mediano y largo plazo. Lo que quiere.	de vida: guía: lo que se quiere
L1927- 1928 EEH 5	yo tengo mucho lo que es la parte de <i>Visión World</i> . Yo tengo un mapa de sueños donde tengo varias cosas de las que quiero, tanto materiales como la parte de la fundación que te comentaba, la tengo ahí.	Tiene un mapa de sueño con lo que quiere	Imaginarios: proyecto de vida: Tiene un mapa de sueño con lo que quiere
L1930 EEH 5	Hay una frase que dice que el que no planifica su éxito está destinado a planificar su fracaso,	Quien no planifica fracasa	valores asociados al éxito como resultado del esfuerzo y la autodeterminación: planificación como estrategia de éxito
L1966- 1967 EWS 6	mi nombre es Wendy Karina Samboní, esto yo soy una egresada de la institución Misael Pastrana Borrero	Egresada de la IEMPB	identidad: soy egresada
L1967- 1968 EWS 6	me identificaría como una persona de temperamento alto que pues a mí me gusta siempre ir un escalón más avanzando durante mi vida y ganando metas	Persona de temperamento alto, avanzar y ganar metas.	Identidad: no hay asociación a lo educativo ni a la maternidad sino con actitud de éxito
L1968- 1969 EWS 6	no me considero una persona conformista en mis cosas de mis sueños	No conformista	Identidad: valores asociados al éxito como resultado del esfuerzo y la autodeterminación
L1971- 1971 EWS 6	20 años. vives en Saladoblanco.	Tiene 20 años y vive en Saladoblanco	no continuación en el sistema educativo; no ha tenido que desplazarse

L1975 EWS 6	Vivo con mi esposo y con mi hija	Vive con esposo e hija	Familiar: vive con esposo e hija
L1977- 1978 EWS 6	Pues me dedico a... pues lo diría como que a una parte de sección de belleza, porque es lo que siempre me ha llamado la atención y en lo que me profesionalicé	Se dedica a la belleza y se profesionalizó	No continuación el en sistema educativo: laboral: trabaja en lo relacionado a belleza, siempre le ha gustado y se ha profesionalizado
L1979 EWS 6	venta de ropa para dama y para caballero.	Venta de ropa	No continuación el en sistema educativo: laboral: Venta de ropa
L1983 EWS 6	Estudié lo de belleza en una academia.	Estudió belleza en una academia	Educación no formal: estudió belleza en una académica
L1987 EWS 6	Yo diría que mis hijos, porque pues tengo un bebé que apenas va a nacer.	Lo más importante son sus hijos	No continuación el en sistema educativo: familiar: su prioridad son sus hijos
L2002 EWS 6	iba bien en las clases y pues trataba como de hacer todo bien para resaltar	Hacía todo en el colegio para resaltar académicamente	Proyecto de vida ligado a la universidad: Hacía todo en el colegio para resaltar académicamente
L2017- 2018 EWS 6	Para mí proyecto de vida es como una idea que se plantea en el principio de... de ya después de que uno salga del colegio para poder realizar, como unos pasos a seguir.	Proyecto de vida es una idea para después de salir del colegio, unos pasos a seguir.	Imaginario: proyecto de vida: asociada a lo que pasa después del colegio
L2020 EWS 6	yo primero quería estudiar lo de pintura, o sea como especializarme en obras de arte	Quería estudiar pintura y arte	Proyecto de vida ligado a la universidad: ya sabía lo que quería estudiar: pintura y arte
L2030- 2031 EWS 6	tener el negocio, ser independiente, o sea, porque yo sé que nadie creía cómo que yo pudiera hacer eso. Ni siquiera mis papás, ni yo misma	Ha logrado tener su propio negocio independencia, nadie creía en ella.	Identidad y autoconocimiento: independencia
L2037 EWS 6	pues sí me gustaría estudiar lo de artes	Le gustaría estudiar.	Proyecto de vida ligado a la universidad: deseo o

			expectativa: Le gustaría estudiar.
L2037-2040 EWS 6	me gustaría escribir un libro. Sí lo pensado. Y también me gustaría estudiar psicología o me gustaría también lo de los niños. Y de pronto periodismo	Le gustaría escribir un libro y estudiar varias cosas.	Proyecciones a futuro: crecimiento personal: Le gustaría escribir un libro y estudiar varias cosas.
L2044 EWS 6	pues mi papá me ayudó harto cuando hicimos la casa.	Su padre la ayudó a hacer la casa.	No continuación en el sistema educativo: proyecto de vida marcado por el desarrollo familiar y económico
L2046-2048 EWS 6	cuando hicimos la casa él nos ayudó harto, económica y de forma de que él también puso trabajo, el esfuerzo de él. Y el resto mi mamá también me ha colaborado harto cuando empecé, porque pues yo al principio vendía por catálogo	Ha recibido apoyo de su familia en lo económico para su negocio	No continuación en el sistema educativo: proyecto de vida marcado por el desarrollo familiar y económico
L2065 EWS 6	yo siento que de alguna manera se sienten orgullosos.	Su familia se siente orgullosa de ella.	Familiar: Su familia se siente orgullosa de ella;
L2086 EWS 6	Sacar como un horario para estudiar más. Así como especializarme más.	El trabajo le dificulta tener tiempo para estudiar.	Proyecciones a futuro: Académico/laboral: Le gustaría tener más tiempo para capacitarse más
L2161-2162 EWS 6	más que todo como de agrandar mi negocio y poder dejárselo a los empleados aquí y yo irme a hacer nada (risas), a pasear.	Le gustaría agrandar su negocio y tener empleados para tener tiempo libre	Proyecciones a futuro: Laboral: Le gustaría agrandar su negocio y tener empleados para tener tiempo libre
L2165-2166 EWS 6	poder estar más tiempo con los niños..., con los niños, con mi esposo porque el trabajo de mi esposo le consume casi todo el tiempo, entonces	Desearía poder pasar más tiempo familiar	Proyecciones a futuro: familiar: Desearía poder pasar más tiempo familiar

	casi no podemos salir a ningún lado		
L2170-2172 EWS 6	lo de la casa también es algo que sí quisiera lograr como pues..., pues sí, nosotros la tenemos de forma material, pero entonces las queremos arreglar, o sea hacerle ya más cosas de las paredes, estucar, pintar y organizar la parte delante que está un desastre	Quiere terminar de arreglar su casa	Proyecciones a futuro: familiar: Mejorar su vivienda
L2208 EWS 6	yo tomaba cursos cortos para poder como estar en todo porque mi mamá	Tomó cursos cortos	Después de graduarse: laboral: Estudió belleza en una academia / tomó cursos cortos
L2210-2211 EWS 6	estudiar más relacionado con lo de belleza, pero sí, o sea, si hubiera podido estudiar una carrera o algo diferente yo creo que sí me hubiera gustado, aunque la verdad estoy bien, me siento bien como estoy.	Sí le hubiera gustado estudiar, pero se siente bien, aunque no lo haya hecho	Identidad: Sí le hubiera gustado estudiar, pero se siente bien, aunque no lo haya hecho
L2263-2264 EYB 7	en este momento pues estoy, soy una estudiante de Psicología, ya estoy en sexto semestre de Psicología. Bueno, ya casi empiezo séptimo, me convertí en mamá, tengo un niño de 2 años y ya.	Es una estudiante de psicología y una madre	identidad: soy estudiante y madre
L2266-2668 EYB 7	21. Salado blanco, Huila.	Tiene 21 años y vive en el municipio	vive en el municipio
L2274 EYB 7	Con mi mamá y mi padrastro.	Vive con familia	vive en el municipio con su familia
L2278 EYB 7	Estudio psicología y trabajo en la Universidad como monitora.	Trabaja como monitora en el u	Laboral: continuación en el sistema educativo: Trabaja como monitora en el u
L2284 EYB 7	¿Que lo más importante para ti en este momento?	Lo más importante es el hijo	Imaginario universitarios: Lo más

	Mi hijo		importante es el hijo
L2301 EYB 7	no, no muy disciplinada.	No era disciplinada en el colegio	Antes de la graduación: no, no muy disciplinada.
L2315- 2316 EYB 7	Es lo que uno organiza desde muy joven, lo que quiere ser, cómo quiere ser, como lo quiere planear. Bueno que yo tengo...	Proyecto de vida es lo que uno organiza desde joven, cómo quiere ser	Imaginarios: proyecto de vida: organización, planeación
L2318 EYB 7	desde muy pequeña decía que quería ser psicóloga	Desde niña quería ser psicóloga	Antes de graduarse: académico: Desde niña quería ser psicóloga
L2319 EYB 7	pues no quería ser mamá pero pues... tocó.	No quería ser mamá	Imaginarios: maternidad: no deseada
L2323- 2324 EYB 7	quería ser psicóloga, o sea, era lo que yo más me centraba y decía que algún día tenía que volver otra vez al colegio, pero como psicóloga	Quiere trabajar en el colegio en el que se graduó	Antes de graduarse; académico: quería ser psicóloga/ proyecciones a futuro: volver a su territorio como profesional (institución educativa)
L2331 EYB 7	pues mi familia es mi hijo; es como más mi centro de todo; mi motivación	Familia: hijo	Prioridades: Hijo
L2332- 2333 EYB 7	estás viviendo entonces con el padre del niño? YB: No, señora.	Madre soltera	Laboral familiar: maternidad
L2337- 2338 EYB 7	pues mi mamá ha sido como lo que más darle orgullo como a ella. Darle lo que ella merece, o sea lo que ella necesita, pero no sabría ahí.	Desea darle orgullo a su madre y lo que necesite	Proyecciones a futuro: familiar: Desea darle orgullo a su madre y lo que necesite
L2343- 2344 EYB 7	Darle un buen futuro. Ayudarlo a él, orientarlo como para que no cometa los mismos errores que cometí yo de joven, ese sería mi principio.	Darle buen futuro a su hijo	(no aplica)
L2346- 2348 EYB	siento que es como muy importante ayudar a las	Siente que es importante ayudar	Identidades y autoconocimiento:

7	personas que sin querer uno no se da cuenta que está mal, pero que necesitan ayuda, necesitan como que hablar, como que desahogarse y eso sería la principal.	a las personas cunado están mal	ayudar a los demás
L2351 EYB 7	me fui para para Cali, empecé a estudiar en la Universidad del Valle	Estudió en otro departamento	Continuación sistema educativo: académico: tipo de formación asociación a territorio
L2352- 2354 EYB 7	iniciamos pandemia y en lo de pandemia quedé en embarazo, pues me tocó postular (posponer) eso, nació el niño y, pues, no podía, entonces me tocó meterme en la UNAD que es como a distancia y es más fácil.	Quedó embarazada en pandemia y tuvo que cambiar su formación a modalidad virtual	Continuación sistema educativo: académico: tipo de formación asociación a territorio y maternidad
L2373 EYB 7	Quiero llegar a ser psiquiatra.	Quiere ser psiquiatra	Proyecciones a futuro: profesionalización
L2376 EYB 7	ellos no es mucho que me apoyen como tal, pero pues... no me detiene	No siente apoyo de la familia	Después de graduarse: continuación sistema educativo: familiar: No siente apoyo de la familia
L2448- 2455 EYB 7	yo tenía 18 años cuando quedé en embarazo y yo lo que más recurrí a trabajar fue en el cafetal, me metí al cafetal, trabajé lo que más pude, lo que más aguanté. Después de eso me centré a estudiar lo que más pude y en eso aprendí muchas cosas que en el colegio jamás puse atención. Me puse a hacer trabajos del colegio, me di cuenta que le estaba yendo bien a los estudiantes como tal en recuperación, como lo que les enseñaba, entonces me	Trabajó en un cafetal. Trabajó antes, durante y después del embarazo. Es difícil conseguir trabajo por los horarios y cuidar al niño.	Después de graduarse: continuación sistema educativo: laboral maternidad/ pandemia

	dediqué a eso, pero llegué a un estrés tan feo que me dio preclamsia, me enfermé. Aun así, a pesar de que tuvo el niño y a pesar de que estaba con una cesárea y enferma, empecé a trabajar, seguí trabajando, iba en las tardes a ver al niño que era por horarios, pero la dificultad de la pandemia era como lo más difícil conseguir empleo.		
L2457-2458 EYB 7	yo empecé a vender todo lo que era de maquillaje, ropa por catálogo, sí o compraba a por mayor y los vendía, los revendía y me iba muy bien, tuve muy buenas ganancias con eso.	Vendió maquillaje por catálogo o revendía productos.	Después de graduarse: continuación sistema educativo: laboral: vender por catálogo o virtual
L2463-2464 EYB 7	Lo de ser psiquiatra. Mi pensado era salir y presentar otra vez la ICFES y estudiar lo que más pudiera y presentarme para medicina y estudiar psiquiatría	Quiere estudiar psiquiatría y medicina.	proyecciones a futuro: estudiar otra carrera a fin
L2519-2520 EYB 7	tenemos un proyecto como tal con una Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, es hablar mucho sobre ese tema y la depresión	Quere ir a la institución para hablar de depresión.	proyecciones a futuro: volver a su territorio como profesional (institución educativa)

Anexo 5

Matriz de codificación axial y triangulación

		CATEGORÍAS	ENTREVISTAS	TALLER
		DESCRIPCIONES		Enunciados verbales orales y elemento icónicos y enunciados verbales escritos
Proyectos de vida y egresadas después del grado	¿Qué es el proyecto de vida para las egresadas?	Tener objetivos claros y definidos es un elemento esencial al construir un proyecto de vida. Las egresadas enfatizan en la importancia de saber qué se quiere lograr en el futuro. Esto implica tener metas específicas y un plan para alcanzarlas. Dándole especial relevancia a la visión a futuro (ideal, deseo o aspiración) del individuo como una herramienta que le permite enfocarse y planificar su desarrollo personal.	"uno tener como las metas y lo proyectos claros en un proyecto de vida es súper importante"(L889-890 EKYR 1)/ "plan de lo que quiero hacer" (L1311 ENA 3)/ "pues para mí es como idealizarme en un futuro, mirar yo qué quiero lograr, cómo lo quiero hacer y pues obre todo, es como planteármelo lo que yo quiero lograr para idealizarme y para enfocarme en lo que realmente quiero hacer."(L1460- 1462 ELC 4)/ "proyecto de vida es como que tener en mente o tener una guía de lo que tú quieres lograr, tanto a corto, mediano y largo plazo. Es decir, en un lapso de 2 años, ¿qué es lo que quieres hacer? ¿Qué es lo que quieres tener o, por ejemplo, qué idea tienes? "(L1924- 1926 EEH 5) "Es lo que uno organiza desde muy joven, lo que quiere ser, cómo quieres ser, como lo quiere planear. Bueno que yo tengo..." (L2315-2316 EYB 7)	(Elemento icónico) "Plan de vida a futuro"/ "metas y propósitos"/ Dibujo "metas"/ "Un propósito. (Ilustración 7 (TODAS))
		Plan o esquema que se construye desde el momento en que se finaliza la escuela (está relacionada con la visión esquemática del mundo moderno): Estas egresadas enfatizan en la importancia de la planificación y organización para la construcción del	"Para mi proyecto de vida es como una idea que se plantea en el principio de... de ya después de que uno salga del colegio para poder realizar, como unos pasos a seguir." (L2017- 2018 EWS 6) El proyecto de vida es un documento físico en el que se establece que se es, defectos, cualidades, fortalezas, metas a futuro y herramientas para llevarlas a cabo: "pues yo	(Elemento icónico) "Esquema y planificación" (Ilustración 7 (TODAS))

	proyecto de vida a través de herramientas de representaciones (documento o mapas de los sueños). La referencia de la egresada a que “el proyecto de vida inicia luego del colegio” y las herramientas de planificación pueden relacionarse con las estrategias pedagógicas trabajas en la institución durante su vida escolar.	creo que un proyecto de vida puede ser como un documento que se puede realizar físicamente tipo portafolio, o en el cuaderno o un escrito en el cual se establece primeramente en la actualidad, características sobre quien soy yo, mis defectos, cualidades, fortalezas, mis debilidades y posteriormente se establecen las metas o los proyectos que yo quiero lograr a futuro y como también las herramientas mediante las cuales yo considero como puedo llevar a cabo esas expectativas." (L940-944 EKYR 1)/ " yo tengo mucho lo que es la parte de Visión Board. Yo tengo un mapa de sueños donde tengo varias cosas de las que quiero, tanto materiales como la parte de la fundación que te comentaba, la tengo ahí."(L1927- 1928 EEH 5)	
	Proceso dinámico: en estas unidades resalta el carácter progresivo del proyecto de vida, ya que se entiende como una serie de cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo, que se va nutriendo con experiencias y aprendizajes, con el fin de lograr un crecimiento personal, es decir, el desarrollo individual enmarcado en la expectativas sociales.	" El proyecto básicamente son ideas que hemos ido formando como a través de los años. Y básicamente es como las ideas de lo que se quiere a futuro, entonces es como como un proceso donde tú eliges que podrías hacer en un futuro y pues básicamente trabajas para cumplirlo, no, entonces son como ideas muy forjadas, de lo que quieres para un futuro." (L1055- 1058 EMS 2) "Desde el inicio empecé fue ahorrando, ahorré lo que fue en la parte de esa y dentro de la Universidad te permite una opción que es becas, entonces opté por una beca y pues la probé, entonces ya quitándome como que el peso del costo, un poquito, de lo que es la	(Elemento icónico) "Cambios y adaptaciones"/ "Grandes cambios positivos"/ "Superación personal" (Ilustración 7 (TODAS))

			parte de la Universidad entré a trabajar en las redes de mercadeo y entonces hoy ya soy yo, literalmente, pago los costos." (L1765-1768 EEH5)	
	Prioridades al momento de la entrevista/taller: la familia y la academia	Expectativas sociales y caminos: Maternidad o formación académica Profesión o familia	"lo más importante para mí en este momento en mi estudio, porque soy partidaria de que le he como gastado o invertido, demasiado, demasiado tiempo a él y tengo como mis metas claras y sí, lo más importante es mi estudio, que me vaya bien en el estudio y que saque buenas notas de los parciales, o sea, toda gira en torno a mi estudio." (L635- 638 EKYR 1); "realmente estoy muy enfocada en estudios. Entonces estoy como muy centrada en eso: en mis estudios. Terminar la carrera y ya." (L1025- 1026 EMS 2) "Yo diría que mis hijos, porque pues tengo un bebé que apenas va a hacer."(L1987 EWS 6) "Mi hijo." (L2284 EYB 7) "mi familia es mi hijo; es como más mi centro de todo; mi motivación, todo." (L2331 EYB 7)	(Elemento icónico) Una flecha que sale del corazón hacia la derecha señala "mi familia, mi proyecto de vida, empezar a estudiar" (Ilustración 1 EYPC1). "lo más importante en mi vida es mi carrera, ser una gran profesional y ayudar a mis familiares".(Ilustración 2 EYCC2) otra flecha que sale del corazón señala el texto: "lo más importante para mí en este momento de la vida es sentir que logré algo en mi vida y la capacidad de sentirme orgullosa de lo que me he convertido"(Ilustración 4 ENM4). "Lo más importante para mí en este momento es poder terminar de la mejor manera mis pasantías y lograr ser contratada nuevamente, además poder continuar mis estudios y lo más importante mi familia".(Ilustración 5 ECM5) "En mi proyecto que estoy realizando" lo más importante: emprendimiento y familia (Ilustración10 EYG9)) "mi familia

				y también el pequeño emprendimiento que estoy empezando de vender ropa y yo." (L833- 835 EYG9) "lo más importante para mí en este momento, pues obviamente como lo principal pues es mi familia, no. También puedes poder terminar bien las pasantías" (L477-480 ECM5)
ACADÉMICO	Educación universitaria	Tipos de educación formal: Estudios universitarios presenciales: En universidades públicas, lejos del territorio (familia), en arriendo o en la casa de un familiar. / Estudios universitarios virtuales.	Estudios universitarios presenciales: Santander de Quilichao (Cauca)(L613 EKYR 1); Neiva (Huila) (L1014 EMS 2) , Barranquilla (Atlántico)(L1300 ENA 3); Cali (Valle del Cauca) (L1416 ELC 4)	Estudios universitarios presenciales: Cerca del territorio. Ejemplo Florencia (Caquetá) (L94 ENM4)
			Estudios universitarios virtuales: universidad (aunque parece más un instituto privado) peruana, porque puede ganar dinero y trabajar simultáneamente" Es una Universidad virtual que está ubicada en Perú. Ella se llama MINED, las siglas significan Maestría en inversiones y negocios digitales" (L1700 EEH 5) Vive en Bello (Antioquia): "vivo cerca a Bello, me dedico a lo que es la parte de las inversiones y las redes de mercadeo y conforme equipos..., trabajo para una Universidad digital, por decirlo así, donde me desempeño en los dos roles." (L1686-1688 EEH 5) ; (Unad) vive en Saladoblanco con su familia (L2268/2274 EYB 7); estaba estudiando en Cali en universidad presencial pero tuvo que	Educación virtual universidad nacional (Unad) vive en el territorio con su familia: "Yo estoy estudiando a distancia en la UNAM. Tengo que hacer prácticas en el octavo, en Ibagué, de pronto"(L112 EYPC1);"Yo también, ya estoy haciendo opción de grado: semillero de investigación."(L113 -116 EYCC2)

			devolverse porque quedó embarazada en Pandemia "Yo me fui, me fui para para Cali, empecé a estudiar en la Universidad del Valle, hice mi primer semestre...no, no, mentiras, no alcancé a terminar mi primer semestre porque en eso empezamos, iniciamos pandemia y en lo de pandemia quedé en embarazo, pues me tocó postular (posponer) eso, nació el niño y, pues, no podía, entonces me tocó meterme en la UNAD que es como a distancia y es más fácil. " (L2351-2354 EYB 7)	
		Imaginarios de universidad Las egresadas perciben el estudio universitario de varias maneras	Tensión entre universidad presencial y virtual; Tuvo desacuerdos familiares por dejar la universidad presencial / a ventaja ": Eh del todo no, porque igual es algo que no todo el mundo hace redes de mercadeo, no todo el mundo deja la Universidad tradicional para estudiar otra cosa 100% virtual. Al inicio tuvimos como inconvenientes en mi casa y todo eso, pero ya cuando vieron que de verdad lo estaba haciendo, de que podía trabajar en esto y lo podría hacer a la par de estar estudiando, entonces simplemente ellos hicieron caso omiso, por decirlo así. O sea, Erika allá y su estudio y sus cosas, pero en cuestión ahora actualmente ya normal, ellos ya saben, ya se hacen a la idea de que, pues no voy a volver a la Universidad tradicional, pero de resto ellos se mantienen al margen."(L1786- 1791 EEH 5)	Dificultades en la formación académica virtual por la ruralidad: "Aunque a veces uno tiene que se complica mucha distancia, porque los profesores no están ahí. Uno no le puede preguntar: "profe, esto...". Uno tiene que mirar y mejor dicho, pues bregar bastante, pero pues sí, me gusta mucho" (L122-124 EYCC2)

			Como un avance individual y familiar: "yo creo que he conseguido cómo avanzar en la Universidad, porque yo tenía pensado sí después de que hiciera lo del Ejército, como ingresar a estudiar inglés y pues mi objetivo era cómo llegar a alcanzar el nivel más alto que es el C1 y pues digamos al estar estudiando en la Universidad" (L713-715 EKYR 1)"he avanzado muchísimo, entonces yo creo que ese avance es el que a muchas personas nos permite como no retroceder porque uno dice: "no, pero cómo me voy a dejar caer ahorita literalmente, si antes no sabía nada y pues he avanzado muchísimo". (L717-719 EKYR 1) / Satisfacción personal: la universidad como un avance que la hace sentir satisfecha	a mí sí me gusta y me apasiona, me encanta (L121-122 EYCC2) (Elemento icónico) Debajo del texto anterior un círculo con un dibujo de una balanza (estilo símbolo de la justicia) con el texto: orgullosa de la carrera que escogí derecho". (Ilustración 4 ENM4)
		Estrategias para continuar en el sistema educativo formal: políticas públicas de gratuidad y apoyo familiar vs. dificultades para continuar.	Ayuda de familia (x4), Ayuda de Gobierno, Matrícula de honor: (algunas trabajan informalmente pero no reconocen que esos ingresos las ayuden a mantenerse solas) "A mí me ayuda con la Universidad una tía y con los gastos mi mamá e imagino que mi padrastro, o sea ellos."(L1133 EMS 2)"principalmente mis papás, mis papás, ellos son los que me han ayudado desde que comencé y ahora, pues ellos siguen, aunque yo colaboro un poco con lo que gano en la Universidad" (L1472-1473 ELC4). "Sí, yo entré con la beca... bueno, me enteré después de entrar, que tenía una beca de... ¿cómo es que se llama?... lo que cambió de	"yo estoy becada y ella también. Yo también estoy en Generación E y me pagan la Universidad." (L208 EYCC2)

				Ser pilo paga, que cambió de nombre... Generación E, en el componente de equidad. Esa me enteré después de que la tenía, entonces con eso uno no paga matrícula." (L1424-1426 ELC4) "No pues con respecto a lo de cancelar como el arriendo acá y lo de la alimentación, me lo envió a mi papá, pero digamos lo que es el pago del semestre, pues hasta ahora me lo he estado como ganando así por el rendimiento académico de la matrícula de honor, y pues también ha estado como la ayuda del Gobierno" (L626-628 EKYR 1). Trabajar para estudiar.	
		Formación técnica y laboral	Educación no universitaria (asociada a lo laboral)	Estudió belleza en una academia y cursos cortos con la ayuda de su familia madre y esposo, aunque le hubiera gustado estudiar en la universidad se siente bien ahora: "Estudí lo de belleza en una academia." (L1983 EWS 6) / tomó cursos cortos "yo tomaba cursos cortos para poder como estar en todo porque mi mamá, pues me ayudó siempre a... y mi marido también porque él me ayudaba económicamente y mi mamá me ayudó a la niña, y por eso también pude estudiar más relacionado con lo de belleza, pero sí, o sea, si hubiera podido estudiar una carrera o algo diferente yo creo que sí me hubiera gustado, aunque la verdad estoy bien, me siento bien como estoy." (L2208 EWS 6)	Tecnólogo 3 en el SENA de las cuales 1 estudió virtual/ UNAD (modalidad presencial y virtual) esta educación les ha permitido seguir cerca de sus lugares de procedencia o núcleo familiar "Yo no estoy estudiando. Terminé mi tecnólogo el año pasado. [...] Guianza turística." (L86-88 EKB3); "Yo estoy...ya este viernes que viene termino prácticas del tecnólogo y, si Dios quiere, estoy firmando contrato para seguir en la misma empresa y tener lo de la matrícula para seguir estudiando Ingeniería de software/La mía fue modalidad virtual, estoy trabajando

LABORAL					desde la casa."(L96-97/103 ECM5); "Yo estoy haciendo un tecnólogo en producción agropecuaria."(L100 ENA6); "Tecnología en...[...] En regencia de farmacia. [...]En la UNAD." (L296-304 ERAM8)
		No estudió			"Yo no he estudiado nada. (Risas, aunque algo de irreverencia" (L262 EYG9)
	Trabajos formales e informales	Trabajos de medio tiempo de universitarias, no asociados con lo rural: son poco remunerados, pero permiten flexibilidad entre el tiempo laboral y el tiempo de estudio. Generalmente son ingresos que suman a los apoyos familiares	Trabajo informal "emprendimiento" (venta de productos de manera virtual y alimentos en la universidad) /trabajo de fine de semana en restaurante/ trabajo en asesorías universitarias X2: "Pues tengo varios emprendimientos, por ejemplo, allá en Saladoblanco tengo un emprendimiento de ropa, el cual lo atiende mi mamá y pues yo lo ayudo a trabajar mediante la plataforma virtual y acá en la Universidad realizo diferentes emprendimientos en la Universidad, por ejemplo, vendía yogures, postres y pues ahora tengo pensado vender sándwich, a partir de mañana, entonces sí, como para ayudarme con el caso de la Universidad (L621- 624 EKYR 1) "Estoy trabajando los fines de semana.[...] En un restaurante." (L1135- 1137 EMS2); ": Bueno eh, pues principalmente mis papás, mis papás, ellos son los que me han ayudado desde que comencé y ahora, pues ellos siguen, aunque yo colaboro un poco con lo que gano en la Universidad, pero		

			principalmente ellos: mis papás." (L1472-1473 ELC 4) "Estudio psicología y trabajo en la Universidad como monitora." (L2278 EYB 7)	
		Trabajos asociados a los centros de formación con garantías laborales, aunque algunos se obtienen luego de hacer pasantías, son satisfactorios porque permiten aplicación de conocimientos	trabaja en redes de mercadeo para el propia instituto en el que estudia, eligió esta opción porque puede ganar dinero y trabajar simultáneamente: "me dedico a lo que es la parte de las inversiones y las redes de mercadeo y conformo equipos..., trabajo para una Universidad digital, por decirlo así, donde me desempeño en los dos roles." (L1687-1688 EEH 5) "Desde el inicio empecé fue ahorrando, ahorré lo que fue en la parte de esa y dentro de la Universidad te permite una opción que es becas, entonces opté por una beca y pues la probé, entonces ya quitándome como que el peso del costo, un poquito, de lo que es la parte de la Universidad entré a trabajar en las redes de mercadeo y entonces hoy ya soy yo, literalmente, pago los costos." (L1687- 1688 EEH 5)	Ingreso laboral por el SENA en lo que estudió (virtual) y presencial/ no renovación el contrato "Yo estoy...ya este viernes que viene termino prácticas del tecnólogo y, si Dios quiere, estoy firmando contrato para seguir en la misma empresa y tener lo de la matrícula para seguir estudiando Ingeniería de software."(L96-97 ECM5); "La mía fue modalidad virtual, estoy trabajando desde la casa."(L103 ECM5); "En la empresa que se llama Distrimayor, una distribuidora." (L215 ENH7)"No, profé, por ahora terminé las prácticas del SENA y me quedé trabajando en donde hice las prácticas."(L217-219 ENH7); "No, no porque yo terminé bueno, no, yo terminé mis prácticas, pero a mí no me renovaron el contrato."(L177 EKB3)
		Trabajo rural: familiar rural/ ayuda a vecinos de egresadas que viven con sus	Trabajó en un cafetal y ventas por catalogo. Trabajó antes, durante y después del embarazo. "yo lo que más	"Yo pues... uno trabaja pues... pero no así que le paguen...[...].

		familias/ trabajo rural, ventas: tercerización, inestabilidad y poca remuneración de egresadas que viven con sus familias	recurrí a trabajar fue en el cafetal, me metí al cafetal, trabajé lo que más pude, lo que más aguanté." (L2448-2449 EYB 7) Es difícil conseguir trabajo por los horarios y cuidar al niño. Luego revendió ropa y maquillaje de manera virtual por catálogo "yo empecé a vender todo lo que era de maquillaje, ropa por catálogo, sí o compraba a por mayor y los vendía, los revendía y me iba muy bien, tuve muy buenas ganancias con eso." (L2457- 2458 EYB 7)	Nosotras le ayudamos a mi papá o lo que toque, o sea lo que toque nosotros somos re-trabajadoras" (L201-204 EYCC2); "Yo trabajo sacando café o en la casa, así." (L203 EYPC1) "Eh, por tiempos. La señora que tiene tienda allá arriba, pues me pide que la administración de vez en cuando y también en la finca." (L210 -211 EKB3); "Yo también empecé hace dos meses y también estoy en un proyecto de pastos y me pagan por hacerlo" (L221 ENA); "No, yo le ayudo a mi madre. (Su familia tiene un restaurante y ella les ayuda los fines de semana" (L259 ENM4)
	Negocio propio (no estudió carrera universitaria pero se formó por su cuenta)	negocio propio: venta de productos y servicios de manera independiente con el que se mantiene	vive actualmente en Saladoblanco; trabaja en lo relacionado a belleza, siempre le ha gustado y se ha profesionalizado; venta de ropa "Pues me dedico a... pues lo diría como que a una parte de sección de belleza, porque es lo que siempre me ha llamado la atención y en lo que me profesionalicé. Y lo otro es... pues tener lo de venta de ropa para dama y para caballero." (L1977-1979 EWS 6) "tener el negocio, ser independiente, o sea, porque yo sé que nadie creía cómo que yo pudiera hacer eso. Ni siquiera mis	"a veces vende ropa" (L291- 294 EYG9)

				papás, ni yo misma, entonces, pues yo digo que estoy en un nivel bueno para mi edad, para mi expectativa, pero aún no alcanzó como el mayor... (risas)" (L2030- 2032EWS 6)	
		La familia como una apoyo y motor en los diferentes proyectos de vida	Egresadas como en las que viven con sus padres la familia y son apoyadas por el aparece como algo fundamental	ver estrategias para continuar en sistema educativo; 'Desarrolló su negocio y construyó su casa con ayuda de sus padres (apoyo familiar) "pues mi papá me ayudó hartó cuando hicimos la casa." (L2044 EWS 6) "cuando hicimos la casa él nos ayudó hartó, económica y de forma de que él también puso trabajo, el esfuerzo de él. Y el resto mi mamá también me ha colaborado hartó cuando empecé, porque pues yo al principio vendía por catálogo" (L2046- 2048 EWS 6) su familia (padre y madre) se sienten orgullosos de ella por haber desarrollado su negocio "porque yo siento que de alguna manera se sienten orgullosos." (L2065 EWS 6)	(la familia) "Es lo más importante." (L1185 EYG9) "Es mi mayor motivación."(L1187 EYPC1) "Es lo más importante para mi vida." (L1189 EYCC2) "Es mi apoyo y sé que podré contar con ella siempre." (L1191 EKB3) "Es amor." (L1193 ERAM8) "Es el motor de mi Vida ." (L1195 ENH7) Es mi apoyo incondicional. Mi Pilar para poder seguir adelante." (L1203 ECM5)
	FAMILIAR	maternidad y desarrollo profesional, sin apoyo familiar		"iniciamos pandemia y en lo de pandemia quedé en embarazo, pues me tocó postular (posponer) eso, nació el niño y, pues, no podía, entonces me tocó meterme en la UNAD que es como a distancia y es más fácil." (L2353- 2354 EYB 7) estudia en universidad virtual porque le facilita el tiempo con su hijo, inició en universidad presencial: "a pesar de que tuve el niño y a pesar de que estaba con una cesárea y enferma, empecé a trabajar, seguí trabajando, iba en las tardes a ver al niño que era por horarios, pero la dificultad de la pandemia era	

		como lo más difícil conseguir empleo." (L2453- 2455 EYB 7)"Ser mamá, yo creo que eso, ser mamá: dividirme entre mamá y estudiar ha sido como lo más complicado porque a veces no tengo con quién dejarlo e irme a estudiar se me complica. Eso sería lo más difícil."(L2356-2357 EYB 7))no siente apoyo familiar::" No, ellos (familia) no es mucho que me apoyen como tal, pero pues... no me detiene eso." (L2376 EYB 7)	
	Roles de cuidado y trabajo remunerado	vive con esposo e hija y se dedica a cuidar de ellos "Vivo con mi esposo y con mi hija" (L1975 EWS 6), "(lo más importante) "Yo diría que mis hijos, porque pues tengo un bebé que apenas va a hacer." (L1987 EWS 6) "(la niña tiene) tres años tiene 3 años y el bebé tiene 6 meses." (L1989 EWS 6) "Sí claro, hacer de todo es a veces difícil. Porque uno..., o sea, con ellos requiere de mucho tiempo y para uno salir de la casa tiene que o madrugar o, pues dejarla con alguien. Casi siempre la tengo yo. Entonces, pues siempre una demora en llegar y pues tiene como un horario. Por eso es de constancia." (L2092-2094 EWS 6) "yo sé que tener un hijo es de mucho, o sea, dedicar mucho tiempo y es de mucha responsabilidad y no..., o sea, pues, admiro mucho a las mamás que, si lo hacen, pero sí es realmente difícil porque cuando están recién nacidos, pues no es mucho tiempo el que le queda a uno, yo creo que por ahí hasta los 5 años que ya empiezan a estudiar. De	Cuidado de familiar " Después del colegio no hice nada. (risas) En el 2021 y 22 solo me dediqué a cuidar a mi abuelita, porque nadie más la cuidaba y solo yo la acompañaba" (L845-846 EYG9)

			pronto ahí si en ese momento uno podría hacer otro estudio, pero es muy difícil." (L2202- 2205 EWS 6)	
--	--	--	--	--