

Relatos para la vida. Una propuesta pedagógica que nos permite recordar, soñar e imaginar

Stories for Life. A pedagogical proposal that allows us to remember, dream and imagine

Relatos para a vida. Uma proposta pedagógica que nos permite lembrar, sonhar e imaginar

Juan David Cáceres Pinzón

Licenciado en Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana
davidchojuan@gmail.com

David Felipe Bernal Romero

Magister en Comunicación-Educación
Universidad Surcolombiana
david.bernal@usco.edu.co

Resumen

Los espacios educativos en los que transitan las prácticas pedagógicas en la actualidad son abordados de tal forma que el conocimiento racional se impone sobre los lugares sensitivos, pasando por alto otros caminos y posibilidades hacia la construcción de diversos saberes. En ese sentido, el artículo plantea la relación entre la memoria, las identidades y los sueños de jóvenes estudiantes del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera de Neiva y cuatro poetas que residen en el departamento del Huila, Colombia. Se tomaron como referentes algunos elementos de la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular, como su carácter emancipatorio, el uso de metodologías participativas y la sistematización. A partir de lo

anterior, se elaboró un dispositivo didáctico que permitió que los y las estudiantes imaginaran su futuro, tomando como referencia los sentidos simbólicos que tienen sobre sí mismos y sobre sus territorios. Este trabajo nos llevó a concluir que las políticas educativas en el país le apuestan a la imposición de proyectos de vida basados en los intereses del sistema económico y cultural hegemónico y por ello es un eje transversal en las Instituciones Educativas. Sin embargo, esa propuesta desconoce las realidades, los sueños e imaginación de los jóvenes, atentando así contra sus vidas. En ese sentido, la apuesta de la academia debe consistir en la reivindicación de una educación sensitiva que se reconozca como dadora de esperanzas para la búsqueda de una vida digna.

Palabras claves: Memorias, Identidades, Imaginación, Sueños.

Abstract

The educational spaces in which pedagogical practices currently pass approach that rational knowledge is imposed on the sensitive, overlooking other paths and possibilities towards the diverse knowledge construction. In this sense, the article addresses the relationship between young students' memory, identities, and dreams of the Tomás Cipriano de Mosquera School in Neiva and four poets who reside in Huila, Colombia, Taking as references some elements of Participatory Action Research and Popular Education, such as its emancipatory character, the use of participatory methodologies and systematization, a didactic device elaborated, based on the poets' life stories and the students' life experiences, trying to imagine their future, taking as reference the symbolic meanings they have about themselves and their territories. This work led us to conclude that educational policies in the country bet on the imposition of life projects based on the interests of the hegemonic economy and cultural system, consequently, it is a transversal axis in the Educational settings, however, that proposal ignores the realities, dreams, and imagination of young people, threatening against their own lives therefore, the aim of the academy must consist in the vindication of a sensitive education that recognizes itself as a giver of hope for the search of a dignified life.

Keywords: Memories, Identities, Imagination, Dreams.

Resumo

Os espaços educativos nos quais transitam as práticas pedagógicas na atualidade são abordadas de forma que o conhecimento racional se impõe sobre lugares sensíveis, passando por alto outros caminhos e possibilidades para a construção de saberes diversos. Nesse sentido, o

artigo aborda a relação entre memória, identidades e sonhos dos jovens alunos da Escola Tomás Cipriano de Mosquera de Neiva e quatro poetas que moram no departamento do Huila, Colômbia. Tomando como referentes alguns elementos da Pesquisa-Ação Participativa e da Educação Popular, como seu caráter emancipatório, o uso de metodologias participativas e a sistematização, foi desenvolvido um dispositivo didático com base nas histórias de vida dos poetas e nas vivências dos alunos, estes últimos imaginam seu futuro, tomando como referência os significados simbólicos que possuem sobre si mesmos e seus territórios. Este trabalho levou a concluir que as políticas educacionais no país apostam à imposição de projetos de vida baseado nos interesses do sistema econômico e cultural hegemônico e por tanto, é um eixo transversal nas Instituições de Ensino. Porém, essa proposta desconhece as realidades, os sonhos e imaginário dos jovens, ameaçando assim as suas vidas e por tanto, a aposta da academia deve consistir na reivindicação de uma educação sensível, que se reconheça como dadora de esperanças em procura de uma vida digna.

Palavras-chave: Memórias, identidades, imaginação, sonhos.

Introducción

La educación tradicional que actualmente responde a la razón occidental, se caracteriza por desarrollar contenidos, metodologías y didácticas que desconocen por completo los territorios, las y los jóvenes, sus problemáticas e imaginarios de futuro, provocando, entre otras cosas, su desinterés por las temáticas que se abordan en la escuela como también pensar el mundo de manera unidimensional a partir de la dualidad éxito-fracaso, donde se triunfa cuando se obtiene un estilo de vida impuesto por el modelo económico hegemónico. Esta realidad evidenciada en algunas instituciones educativas de la ciudad de Neiva -a partir de la lectura de la realidad y de la revisión de antecedentes como las investigaciones de Ángulo et al.

(1994), Puentes y Pérez (2017), Jiménez et al. (2014) y la experiencia de la “Expedición Educativa de Neiva” entre los años 2016 y 2019 liderada por la Secretaría de Educación Municipal- permitió la elaboración de una propuesta guiada por algunos principios de la investigación acción participativa y la educación popular en la que se reflexiona con distintos actores educativos y sociales, la forma en la que se desarrolla la educación, el papel de los actores que en ella participan, los sentidos que allí se construyen y la manera en que se pueden resignificar estos procesos en la búsqueda de otras sensibilidades en la educación.

La apuesta de la presente investigación se elaboró a partir de estrategias que colectivamente juntaron los sueños y la imagina-

ción como herramientas en la búsqueda de la transformación de las realidades de las y los jóvenes en donde el *ser* estuviese en el centro del currículo, para así propiciar escenarios distintos a los que viven a diario.

Pensar en la pregunta por el *ser* desde los escenarios educativos, plantea una serie de cuestionamientos sobre el sentido por la existencia, más allá del *proyecto de vida*, asunto que se trabaja en la escuela tradicional. Así, se decidió cambiar el discurso y hablar de los *sueños* para orientar las reflexiones y proponer otros escenarios acordes a las necesidades de las y los estudiantes. Es importante tener en cuenta que el hablar de los sueños implica contar con los sentidos de y para la vida, donde el narrarse hace que el relato se fije sobre la memoria, en la medida en que se piensa sobre la vida en el presente y se resignifica el pasado, pensando en un futuro. Para ello fue importante reconocer las heridas de las violencias, así como la resignificación de los territorios.

Se elaboró un dispositivo didáctico, desde los relatos de vida, la lectura y análisis de estos y la escritura de ejercicios creativos, lo que permitió la reflexión de los sueños por parte de los estudiantes. Se consideró pertinente trabajar estos asuntos en el marco de los procesos educativos y pedagógicos en los que se aborda “el proyecto de

vida” en la educación tradicional. En el dispositivo están presentes los relatos de vida de cuatro poetas del Huila, escritos en el desarrollo de la investigación a partir de las entrevistas que se les realizaron, y que se conciben como una herramienta de diálogo con los jóvenes, que fueron los estudiantes del Ciclo IV del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera. Las herramientas de escritura se estructuraron de tal forma que permitieron otras formas de pensar y sentirse en el futuro a partir de las realidades que los circundan.

Considerar los sueños de los participantes sugiere la imaginación en contraposición a lo que ha venido estableciendo el sistema educativo con la racionalización de los conocimientos y los sentidos. Estos van en la búsqueda de un mundo imaginario que desea inventar otras posibilidades sobre los campos de los saberes y la acción (Carretero, 2003). En esa medida, el repensar la práctica educativa y pedagógica, incide en cómo construir lo imaginario desde la representación ideológica de los estudiantes, donde se reconocen los sueños como la fuente de construcción de saberes.

A continuación, se presentará el desarrollo de esta investigación acción a partir de cuatro grandes momentos: la fundamentación teórica, donde se establecen los referentes conceptuales que giraron en torno a la memoria

colectiva, las identidades y los imaginarios; la metodología, que aborda el enfoque, las técnicas y herramientas implementadas; y finalmente los resultados y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Las categorías con las que se fundamenta el trabajo investigativo implicaron una interpretación desde una perspectiva educativa. Así, memoria, identidades e imaginarios se trabajaron desde un análisis que permitió reconocer el papel del lenguaje para interpretar, asumir y transformar las realidades. Con respecto a la primera categoría, Halbwachs (2004) plantea que debe estudiarse a partir de lo que denomina “los marcos sociales de la memoria”, entendidos como instrumentos que utiliza la memoria colectiva para reconstruir una imagen del pasado acorde con el contexto. Para el autor, esta se construye colectivamente a partir del horizonte de un entorno sociocultural y la relación del pasado se transmite a partir de la comunicación y las instituciones sociales. Así, fue de interés para este proceso investigativo comprender la relación que se construye con el tiempo, es decir, los datos históricos e hitos que son referentes para una colectividad y, por otro lado, el espacio, que son los lugares, objetos y construcciones.

De acuerdo con Halbwachs (2004), la memoria se construye socialmente a partir del diálogo y la narración. En la educación formal este escenario de la memoria está ausente, pues los saberes son “aprendidos” a partir de la estandarización de los conocimientos. Esta acción conlleva a establecer una memoria hegemónica que no se relaciona con la vida cotidiana de los y las estudiantes y, por tanto, con lo anecdótico y sus historias vitales. Vale la pena mencionar que, de acuerdo con Jelin (2002), las memorias atraviesan un asunto de poder, pues

son objetos de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas... [Por lo tanto, atraviesa las subjetividades] que se anclan en experiencias y marcas simbólicas y materiales. (pág. 2)

Como ya se mencionó, un elemento fundamental para acercarse a los procesos de rememoración es la cultura, o las culturas, y, por consiguiente, el lenguaje. En este aspecto, Ricoeur (1999) proporciona una relación que se tuvo en cuenta en este trabajo:

[La] mediación lingüística no puede inscribirse en un proceso de derivación a partir de una conciencia originalmente privada. De entrada, es de naturaleza social y pública. Antes de ser elevada al rango

de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. Además, la lengua en la que se expresa también es, de entrada, común. Finalmente, nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y (...) de la de contarnos a nosotros mismos. (pág. 20)

La experiencia es conocimiento y la memoria un ejercicio de lo vivido como la posibilidad de reflexionar el presente a partir del pasado. Esta acción permite ahondar sobre los aprendizajes y las experiencias y, por ello, la interpretación de la experiencia de vida contiene una dimensión cognitiva, semántica, semiótica y pragmática, en el sentido que permite reinterpretar el lenguaje con el que se narra la memoria desde el pasado y el presente. En este sentido, Ricoeur (2006) considera que

nuestra vida, abarcada en una única mirada se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye. Hago hincapié en esta expresión de identidad narrativa porque lo que llamamos subjetividad es

precisamente el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo... no dejamos de reinterpretar la identidad narrativa que nos constituye a la luz de los relatos que nuestra cultura nos propone. (pág. 21)

Finalmente, en la idea de relacionar la narración con la memoria, Todorov (2000) plantea que la experiencia humana es el eje articulador de la memoria y la narrativa, en un ejercicio que incorpora las historias de vida de los sujetos y la necesidad de narrar dicha experiencia para dar vida a los hechos atroces que el ser humano no debería olvidar.

Con respecto a la segunda categoría, identidad, Candau (2003) considera que, junto con la memoria, “se funden y refunden para producir una trayectoria de vida, una historia, un mito, un relato” (pág. 13). Así, en esta investigación se tuvieron en cuenta tres elementos que, de acuerdo con Giménez (2018), configuran las identidades:

- 1) La pertenencia a una pluralidad de colectivos (...)
- 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales, y
- 3) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada. Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo —y es reconocido— como “perteneciendo” a una

serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable. (pág. 13)

Sin embargo, Barbero (1998) afirma que “no disponemos de categorías de interpretación capaces de captar el rumbo de las vertiginosas transformaciones que vivimos” (pág. 199). Lo anterior, debido a factores de aceleración de los tiempos, el territorio, los pensamientos y la forma en cómo estos factores se adhieren a lo cultural e identitario, donde “el cambio de época está en los cuerpos y los trastornos que desde el cuerpo alteran los regímenes de lo sensible e inteligible” (Barbero, 1998, pág. 198).

Por otra parte, los elementos identitarios de la memoria encuentran una representación de sus formas en las artes. En este caso,

la literatura es una respuesta a las preguntas que se hace sobre sí misma la sociedad (..) La literatura expresa a la sociedad; al expresarla la cambia, la contradice o la niega, al retratarla la inventa y al inventarla la revela. (Paz, 1983, pág. 43).

Bajo el análisis de problematizar las identidades que terminan representándose en la literatura, se piensa que la relación literatura-identidades, se debe

trasponer bajo un horizonte político de comprensión, donde la necesidad por una práctica literaria identitaria propia problematice la misma identidad. Esta se convierte en un ejercicio práctico de visibilización política al desafiar discursos e ideologías, construidos a partir de estereotipos oficiales o institucionales (Mansilla, 2006).

Es importante que en los ejercicios de memoria se pueda construir un diálogo entre la literatura con los elementos identitarios que la crean y la disgregan, ya que recordar el pasado y escribir sobre él son ejercicios en los que las interpretaciones de los individuos requieren de la comunicación de las historias personales. De esta forma, los grupos sociales son los que construyen los recuerdos, pues determinan lo que es memorable y la forma en cómo será recordado (Restrepo, 2009).

La memoria responde a la lectura de los procesos sociales desde la escritura. De igual forma, la memoria se va configurando por elementos políticos, culturales y sociales. Por ello la importancia de narrarla, sobre todo en espacios formativos, en los que se pretende que la educación adquiera un carácter transformador, ya que el narrar permite nombrar y contextualizar los modelos de representación social y cultural, en la que el posicionamiento ético, político y social entra en los escenarios

educativos donde se reconocen relatos y se relacionan con situaciones de otros contextos sociales, históricos o institucionales. Allí, la subjetividad cuestiona las relaciones de poder sobre cómo se cuenta la historia (Hernández, 2011, pág. 26).

Desafiar las relaciones de poder en los escenarios educativos conlleva a enfrentarse a estructuras que han afectado la vida de las comunidades, en las que las dinámicas de los territorios producen que las personas se sitúen acorde a su momento histórico.

La resignificación de la memoria desde la posición de la vida ante los hechos que las realidades imponen permite una oposición al olvido, en un sentido político donde “el poder impone y el campesino, comerciante, artesano debe asumir lo impuesto. Si la guerra es la política (...) el conflicto no representa la simbolización de lo político, es la profundización de sus límites sociales” (Restrepo, 2009, pág. 61). Esto ocasiona que la historia de los grandes acontecimientos desconozca las memorias de la vida cotidiana. Sin embargo, ¿cómo narrar los recuerdos y relacionarlos con las identidades, la literatura y el lenguaje?

Los relatos de vida se comprenden desde una perspectiva que cuestiona las formas de narrarse. De acuerdo

con Bertaux (1989), *el enfoque biográfico* precisa funciones expresivas, de análisis y verificación, desde lo que sea que se pretenda elaborar, narrar o contar. Se asume de este modo una cualidad individual y colectiva que se constituye desde múltiples significantes. En este sentido, los relatos de vida con los que se construyó el dispositivo didáctico no son interpretaciones sobre lo que cuentan, en este caso los poetas, sino que son reelaboraciones de sus discursos debido a las diferencias en espacio, tiempo y sensibilidades.

Los significados que se tienen en y para la vida deben disputarse sobre las dimensiones temporales en las que se encuentra la memoria, debido a que el reconocimiento de las realidades posibilita una forma de narrarse, donde la literatura toma un sentido reivindicativo. Por lo tanto, ampliar la perspectiva narrativa de los relatos de vida es fundamental para alterar el discurso histórico, en el que se reconoce el rol de las personas, ya que los relatos “si bien son individuales, no pueden dejar de lado las experiencias que tienen lugar en una sociedad y tiempo histórico” (Hernández, 2011, pág. 12).

Los relatos se transforman en testimonios que a su vez pasan a ser “una reflexión de lo social a partir del relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no

teniendo que ser este una persona especial, ya basta con ser parte de la sociedad” (Mallimaci y Giménez 2006, pág. 2).

Ahora bien, el ser y estar en distintas realidades configura una serie de situaciones que van nutriendo los espacios de la experiencia. En estos la actitud creativa toma un papel clave y representativo, como en el presente caso, ya que el ejercicio literario adquiere un sentido en la experiencia concreta (Cohen, 2018). Estas situaciones ameritan una contraposición en el sentido de abordarlas desde el campo pedagógico y de investigación docente, pues se debe a que “nuestra fiebre de memoria es expresión de la necesidad de anclaje temporal que sufren unas sociedades, cuya temporalidad es sacudida brutalmente por la revolución informacional que disuelve las coordenadas espacio territoriales de nuestras vidas” (Barbero 2000, pág. 3).

Así pues, las condiciones de vida se plantean desde unas garantías en los automatismos de un sistema político, educativo, social, cultural y artístico que pervierte lo humano a lo técnico. Es en ese mismo espacio donde se tiene una exigencia desde lo educativo hacia lo político, puesto que las realidades

están exigiéndonos una nueva noción de tiempo, correlato de una memoria activa, activadora del pasado, que nos permita

desplegar los tiempos amarrados por la memoria oficial, y nos posibilite hacer estallar el historicismo que sutura al pasado como único depositario de los valores y esencias de la identidad nacional (Barbero, 2000, pág. 5).

Los retos que se tienen desde los espacios de intervención educativa para narrar la memoria demuestran que es necesaria una resignificación del pasado y de esa forma de vida maquillada, donde los relatos de vida, a partir de las historias y experiencias, permiten a los poetas ser unos trabajadores de la memoria (Kohut, 2009). Al respecto, la literatura necesita una narrativa que sirva como catalizadora de vivencias que incida de manera significativa desde quien la escriba hasta quien la lee (Cortázar, 1963).

Al buscar una narrativa que sea vital para contar la vida, debe reconocerse la imaginación como un elemento fundamental para potenciar los procesos educativos, permitiendo que desde los sueños puedan transformarse las experiencias de vida desde lo sensitivo hacia lo racional.

La imaginación en el aprendizaje se problematiza en un sentido concreto, ya que en los procesos escolares se ha asumido bajo una perspectiva de repetir representaciones. Por el contrario, la imaginación lleva consigo la búsqueda de la libertad, construyendo espacios para la percepción

y expresión en cualquier campo de conocimiento (Egan, 1992). En este sentido, lo imaginario, la imaginación, los sueños y las sensibilidades se establecen como un ejercicio placentero que podría conducir a una educación para el placer ya que “la educación auténtica ineludiblemente supone un compromiso emocional” (Egan, 1992, pág. 29).

Es importante resaltar que la imaginación está inmersa en los espacios de lo simbólico para expresarse: es aquello con lo que el ser se relaciona y que ha sido desconocido por el pensamiento occidental. Ante esta situación, se presenta un engranaje donde lo imaginario posibilita lo real y viceversa. Carretero (2003) plantea que “la existencia de lo imaginario pone en duda cualquier paradigma ontológico-epistemológico que dicotomice la realidad” (pág. 181), ya que la realidad y la irrealidad se van construyendo mutuamente entre lo material y lo ideal, entre lo objetivo y lo subjetivo.

Todos estos elementos y conceptos, sus relaciones y significados, se tuvieron en cuenta al momento de la elaboración del dispositivo didáctico, que no fue el resultado del ejercicio de investigación-acción. Por el contrario, se elaboró en el desarrollo del ejercicio investigativo, tomando como referencia la idea de que las prácticas sociales inciden en la manera en cómo los contextos se estructuran y, a

partir de ellos, las prácticas educativas también.

El dispositivo didáctico se concibe, entonces, como un espacio de interacción social, elaborado con elementos simbólicos propios de sus modos de interacción (Morales, Lenoir y Jean, 2012). El dispositivo es un constructo social y simbólico en el que intervienen marcos de acción para los procesos de aprendizajes, contruidos con el objetivo de facilitar nuevos conocimientos (Morales et al., 2012).

La construcción del dispositivo didáctico se realizó a partir de la validación de los recursos de mediación, es decir, las experiencias, conocimientos, relatos y fotografías utilizados en la organización de sentidos y significados a las relaciones que establecen las personas con sus intenciones, acciones e instrumentos dentro de los procesos de aprendizaje y, de esta manera, se permita el diálogo y la narración (Morales et al., 2012, pág. 119).

El dispositivo didáctico se construyó desde lo que plantea Morales (2007) y Mediano (2010): en primer lugar, cuenta con recursos simbólicos que se relacionan, facilitando la producción de conocimientos. Esto permite que, en segundo lugar, se pueda concebir desde un enfoque instrumental, pues permite materializar los recursos utilizados, convirtiéndose así en un medio o herramienta para alcanzar un fin.

Así pues, el dispositivo didáctico se realizó de dos formas. Primero, a partir de la interacción con poetas, que permitió comprender que los relatos e historias que cuentan tienen un marco de acción similar, además de las particularidades de sus contextos. Esto facilitó que al escribirse *los relatos de vida* tuvieran elementos que determinaran el ser y el estar de estos en los territorios. Esto va a significar, desde la naturaleza simbólica del dispositivo, un acercamiento con la materialización de los conocimientos por parte de los estudiantes, ya que en este punto el dispositivo abarca la reflexión del pasado, la consciencia sobre los procesos de pensamiento y la escritura sobre los campos del lenguaje.

Es importante destacar que al ubicar el dispositivo didáctico dentro de un campo del conocimiento específico implica definirlo dentro de unas categorías que en los campos de la educación y las ciencias sociales no están definidas debido a su carácter transdisciplinar, al no fijarse dentro de un espacio epistémico único.

Metodología

Este proceso tuvo en cuenta elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP), con el fin de consolidar una propuesta pedagógica investigativa. Sin embargo, se sitúa bajo unas

dimensiones en las que el proceso investigativo es transepistémico, ya que abarca principios científicos y acientíficos con herramientas, técnicas e instrumentos cuya naturaleza es avalada o no, por las comunidades científicas (Knorr-Cetina, 1996).

A partir de los principios de la IAP, la autenticidad y el compromiso (Fals, 1978), el ejercicio investigativo permitió que se pensarán otras formas de acercar a los jóvenes para ser conscientes sobre sus vidas desde sus sueños, que fue el sustento sobre el que giró la construcción del dispositivo. Este a su vez, permitió que la sistematización del proceso estuviera ligada al desarrollo de este, lo que posibilitó trabajar las identidades individuales y colectivas desde los relatos de vida, reconociendo el lenguaje de jóvenes y poetas como una herramienta de transformación y emancipación sobre los escenarios en los cuales transcurren sus vidas.

Además, la apropiación y uso de técnicas participativas para la recolección de información y datos permitieron tener un diálogo y recuperación de la memoria de cada sujeto de investigación.

La búsqueda por el reconocimiento de estos actores sociales como sujetos de transformación cuestiona la concepción tradicional desde los campos pedagógicos (Torres, 2015). Esto ocasiona una praxis social-educativa en la que

es posible brindar otros sentidos a este tipo de procesos en tanto se observen desde las sensibilidades, tomando como referencia la propia vida, al tener en cuenta la memoria, las identidades y la imaginación.

Ahora bien, trabajar las identidades desde los relatos de vida generó reflexiones sobre lo que sucedió y está sucediendo en los territorios, para así incidir en la producción de conocimientos y saberes desde la experiencia, mediante un lenguaje que reconoce el carácter transformador y político de la educación popular sobre la base de los principios de la IAP, que rondan, de acuerdo con Fals (1978), en

producir conocimientos que tengan la relevancia para la práctica social y política (...) se

trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad para que asuman su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento. (pág. 35)

Así pues, el carácter investigativo de la práctica se posiciona en la búsqueda de relacionar lo pedagógico, lo académico y lo disciplinar con las formas de representación del lenguaje mediante herramientas que produzcan nuevas formas de pensar. También posee un carácter reflexivo acorde a las necesidades y realidades presentes y, sobre todo, posiciona a las y los jóvenes sobre sus realidades en la medida que se reconocen como actores de sus propias historias.

Tabla 1.
Estrategias metodológicas y caracterización de participantes

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	CARACTERIZACIÓN PARTICIPANTES / CORPUS
Entrevista narrativa Trahar (2010) Quintero (2018)	Cuatro poetas huilenses: dos hombres, dos mujeres.
Talleres	Seis jóvenes estudiantes de secundaria, entre los 15 y 17 años de edad. Tres hombres y tres mujeres.
Análisis de contenido	Todos los documentos escritos y fotografías elaboradas por los nueve jóvenes estudiantes de secundaria

Nota. Fuente elaboración propia (2021)

Estrategias metodológicas y participantes

La participación se dio de dos formas: una con los poetas y la otra con jóvenes estudiantes. El

ejercicio contó con las siguientes estrategias metodológicas, siguiendo las fuentes presentadas en la Tabla 1. En ese sentido, el desarrollo de la investigación tuvo dos momentos: el primero, en el

que se trabajó con los poetas y el segundo, donde se trabajó con estudiantes. De esta forma, el ejercicio con los poetas se planteó mediante entrevistas semiestructuradas que tenían como objetivo reconstruir sus historias de vida y por ello se plantearon así:

1. *Caminando viví y La educación que se luchó.* En esta entrevista se indagó sobre las realidades que tuvieron que vivir, los hechos históricos, personales y colectivos que marcaron sus vidas, las necesidades y realidades de la región, así como la incidencia y visión que tenían de la universidad. Además, cómo esas situaciones fueron configurando un rol artístico: buscar por qué quisieron ser poetas y qué significa serlo.

2. *En estos lugares viví, Con esta música caminé y Los sueños que se compartieron.* En esta entrevista se buscó reconocer los lugares del territorio donde se construyeron iniciativas culturales, sus significados y trascendencia. De igual forma, analizar los impactos sociales, económicos y culturales que se dieron en el territorio para así reflexionar sobre esas transformaciones en vista de su incidencia en sus vidas. Además, se reconocieron las músicas que acompañaron sus vivencias, la trascendencia del lenguaje y forma de ver la vida que se alberga en ella y cómo esa interpretación les brindó otro tipo de posibilidades en el mundo exterior e interior.

Por su parte, los talleres con los estudiantes iniciaron desde la lectura y socialización de los relatos de vida de los poetas. En estos se reconocieron los lugares, los contextos, los sueños y condiciones de vida de cada uno de ellos y se reflexionó sobre su labor y oficio, evidenciando otras perspectivas sobre el horizonte de la vida, donde el hecho de ser poeta y/o dedicarse a la poesía, es concebido como un sueño y de esa manera poder resignificar los sueños de los estudiantes. A partir de allí, el trabajo con los jóvenes consistió en el desarrollo de tres talleres:

El primero, *Así recuerdo mi futuro*, consistió en escribir una carta donde cada estudiante le contara a un cercano, a un familiar o a sí mismo, cómo hizo sus sueños realidad, de qué forma se le fue presentando la vida, qué tipo de situaciones le ocasionaron las decisiones que fue tomando. El ejercicio de escritura partió de preguntas sobre las cuales recaen la vida de los estudiantes donde se reconocieron los lugares, las personas y los recuerdos: elementos del pasado y del presente que resignificaron desde lo que imaginan pueda ser su vida.

El segundo taller, *Relatos de vida*, consistió en la escritura de sus propios relatos de vida, en el que, a partir de fotografías propias y familiares, lograran reconocer la historia personal y familiar y así narrar las historias que existen en cada una de las fotografías. Este ejercicio planteó

un reto histórico, ya que la memoria debe reconstruirse a partir de las historias que cuentan las personas allegadas, debido al desconocimiento de la historia personal y colectiva.

El último taller, *Cartografía de los sueños*, desarrolló reflexiones sobre las construcciones significativas propias de sus territorios, los lugares y personas con las que han vivido momentos agradables o desagradables para la memoria; cómo esas experiencias les ha llevado a ser quienes son hoy; y cómo esas mismas vivencias y el habitar en esos territorios les permite proyectarse. De esa forma, la cartografía posibilitó que los estudiantes dibujaran sus sueños, identificando su pasado, presente y futuro, en tanto que reconocían los lugares y se proyectaban a habitar en el mismo territorio o en otros lugares y también buscando incidir en la vida de otras personas.

Finalmente, se elaboró la sistematización de la experiencia y la devolución de los resultados obtenidos, en la que se generaron reflexiones colectivas frente a la importancia de dar continuidad a este tipo de procesos donde se incluyan otros elementos como por ejemplo la corporeidad; sin embargo, también se plantearon algunas dificultades principalmente aduciendo que estas temáticas no representan importancia en las agendas de las instituciones educativas.

Resultados

En primer lugar, para el abordaje de la información de los hechos que contaron los poetas, es importante destacar algunos postulados de Guebelly (1987), debido a que en los años cuando los poetas se encontraban jóvenes las condiciones culturales, sociales y políticas y sobre todo las identidades presentaban unas situaciones en las que “el hombre huilense no ha podido desarrollar su sistema de interpretación cultural en forma acertada profunda y personal. Nuestra cultura es la cultura de lo elemental, de lo facilista y superficial” (Guebelly, 1987, pág. 21). Lo anterior establece un problema desde el contexto cultural ocasionado por otros factores del entorno social, político e histórico, para después afirmar que “existen dos verbos complementarios para definir, un poco, a la sociedad huilense: sobrevivir y subsistir” (Guebelly, 1987, pág. 21).

Sobrevivir tiene entonces una connotación de vivir bajo unas ruinas, en una catástrofe, y subsistir contempla entonces tener lo mínimo para la vida. Esta situación representará el imaginario social y cultural de la sociedad huilense de la época. De esta forma, los poetas van a contar los hechos que tuvieron lugar en sus años de infancia y juventud, en donde sucesos históricos, personales y/o colectivos marcaron sus vidas. Así,

Jader Rivera cuenta que en su infancia

vivíamos en una comunidad totalmente agraria, alejados de la academia, de esa idea del 64, no había televisión, había teléfono por hilo y había telegramas. Estábamos completamente alejados de la tecnología y la comunidad tenía su propia identidad agraria, con los mitos y creencias. (J. Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

Para después mencionar que

en ese entorno crecí y crecí en medio de trabajadores y recolectores de café donde la conexión era con la tierra y la naturaleza, había una comunicación intensa porque agudizaba oídos, paisajes, la vegetación, usted podía leer el cielo, podía saber si llovía o no, sabía si iba a haber temblores porque se observaba el comportamiento de las gallinas y los perros, era una conexión con la naturaleza y una lectura constante del paisaje y alguien me hizo ver eso, o creo que Orinzon Perdomo, me dijo que yo nunca tuve acceso a un libro pero tuve acceso a un libro más grande que es el mundo y en ese sentido la lectura del mundo que yo había hecho era lo que después me permitió escribir. (Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

A su vez, Ademir Agudo comenta que su

infancia transcurrió en una ciudad en la que nosotros éramos niños a los que les pertenecía la calle, obviamente, el primer lugar es mi casa, pero como mi papá viajaba por Colombia en su camión, nosotros pasábamos mucho tiempo en la casa de la abuela, en la calle 15 con cra 5, esa casa era inmensa con muchos árboles en el patio, recuerdo un árbol de mango y mamoncillo súper grandes. De hecho, en el libro que tengo publicado, *Hechizo del verano*, ese libro retrata esa experiencia de mi vida, de la casa, de los solares, recuerdo que hay unos versos que dicen: “*El patio de mi casa es grande / pero en nada se parece / al de mi abuela / se me ha reducido el cielo*”. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

La identidad regional se tensiona en tanto reconoce los lugares y los tiempos de la memoria. Para ello es importante reconocer el imaginario social, ya que este es la representación de los registros del departamento, teniendo en cuenta la conceptualización de “realidad” y “racionalidad”. Se habla de una dimensión histórica social en la que los individuos tratan de pensar en lo que son, lo que hacen y lo que piensan (Rozo, 2005). Sobre este tema, los poetas van a contar algunas situaciones en las

que tuvieron que subsistir y sobrevivir. Yinet Ángulo relata que

en el 73 hubo un hecho que marcó mucho al pueblo [Garzón], que fue la muerte de un estudiante, mataron a un estudiante en una protesta, la protesta era de los trabajadores de las zonas de carretera y los estudiantes se les unieron a la protesta, terminaron tirando piedra a la policía, cuando se escuchó que un tiro y mataron al estudiante, se llamaba Henry Macías, eso fue tenaz porque cuando nos dimos cuenta fue que los muchachos y los trabajadores estaban más ardidados y estaba militarizado todo el pueblo. Ese fue el primer choque de niña con la cruda realidad, donde llegan estos policías a tirar gases por todo el pueblo y a golpear a la gente. Esa noche tuvimos que dormir en el patio porque no se podía en los cuartos. (Ángulo, comunicación personal, 18 de julio de 2019)

Bajo este mismo contexto, Amparo Andrade afirma:

Las protestas no eran cualquier cosa, además los muchachos no esperaban a que saliera una ley, no, subían el pasaje del bus y había pelotera, subía la leche y había pelotera; para ese entonces mi papá tenía un *Wilys 48* y él me dijo, “donde yo la llegue a ver metida en esas yo la saco y le doy delante de todo el mundo” y pues mis amigas ya sabían y cuando yo miraba un

carro de esos, ellas me rodeaban para esconderme. (Andrade, comunicación personal, 28 de mayo de 2019)

Ademir Agudo contrasta la situación mencionando que

la USCO es el centro, la matriz. Ahí encuentro mucha gente interesante, más ligada a lo político. No por madurez, para mí toda esa época fue de rupturas. Sin embargo, existió un panorama interesante, porque la política estaba centrada a lo que estaba ocurriendo aquí y ese movimiento era muy, muy fuerte, desaparecieron a mucha gente, por ese entonces fue el exterminio de la UP, asesinaron a Bernardo Ossa, a Pardo Leal, que eran candidatos presidenciales. Ahí también fue el tema de resistencia de El Pato, además, fue para ese entonces la toma del Palacio de Justicia. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

Fue en este contexto en el que la cultura de la masificación llevó a que las manifestaciones culturales facilistas y superficiales tuvieran un lugar en los espacios públicos. Esto es un problema en el que reside la causa por la cual Guebelly (1987) plantea que

casi nadie cree en nuestros artistas, ellos sucumben en el olvido, en la miseria; los escultores padecen frustraciones físicas y espirituales en medio de una multitud de obras

que nadie mirará, ni mucho menos apreciará y ni comprarán; los escritores, pintores, se los ve en los cafetines con una multitud de bocetos debajo del brazo, mostrándolos al primero que se deje, para ahogar su inmensa soledad; a los narradores, con el rostro trágico, contando al argumento de su última novela; a los poetas con su rollo de poemas declamándolos al más paciente, explicando el sentido de aquella metáfora sin que nadie los entienda. (pág. 31)

Las experiencias de vida de los poetas encausan las crisis que atraviesan las sociedades, donde la educación tiene grandes impactos. Ante esta situación, el trabajo realizado reconoce la vida y los sueños de los jóvenes estudiantes, entre tanto Mejía (2015) plantea que

se hace necesario repensar la manera como la educación es transformada por las culturas juveniles, por los elementos epocales y ella da respuesta a esto constituyéndose en un horizonte de organización de otro tipo. Repensar la educación y la escuela a la luz de estas reconfiguraciones significa creer que es posible hacer la escuela de otra manera y para ello se hacen necesarios unos desplazamientos que la constituyan con sentido para este tiempo. (pág. 23)

La vocación poética se convirtió en una vivencia frente a los

impedimentos que el contexto ofrecía. Así pues, asumieron la poesía como oficio y vocación, permitiéndose soñar otras posibilidades donde la dignidad desde el arte literario se pone como trinchera para defender la existencia. Es la apuesta artística por una vida que busca caminos de expresión, porque la poesía es fuente de juventud y en la juventud los sueños crecen. En términos de Jader Rivera:

La literatura, en general la poesía en mi vida ha evitado un suicidio, ha sido un apoyo impresionante para todas las etapas de mi vida; la poesía me ha salvado, me ha dado un sentido para vivir. (Rivera, comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

Por su parte, Ademir Agudo plantea que

la poesía en mi vida es un largo recorrido que aún me estoy planteando, inicialmente desde los poetas encontré una expresión que me hablaba de la libertad, que me llevaba a encontrar otras formas de visión del ser humano sobre su vida, pero a mí en ese momento me interesaba la pasión, la pasión por la vida, me apasionaba el estar haciendo, abirme al mundo de las posibilidades, una especie de rebeldía ante el sistema. (Agudo, comunicación personal, 18 de mayo de 2019)

Amparo Andrade Loaiza cuenta que

yo soy poesía, hago poesía, camino, bailo poesía. La primera pregunta que me hice cuando inicié a trabajar, me dije cómo hago para que la poesía esté en la vida de los niños de una manera tan intensa como está en la mía. Eso fue lo que dio lugar a lo que fue *Martes de poesía*, una experiencia pedagógica significativa que fue reconocida a nivel internacional pero lo que me importa a mí fue lo que eso hizo con los niños y lo que eso me ha permitido trabajar con mucha gente, lograr que haya gente que diga “yo en mi vida había escrito eso” y que se sienta reconocido en las palabras que escribe, por lo que está diciendo y sintiendo. Entonces, peleo, además por los espacios para la poesía como experiencia vital. (Ándrade, comunicación personal, 28 de mayo de 2019)

Finalmente, Yineth Angulo cuenta que

la poesía es para mí un ejercicio vital y una vocación, porque yo siempre estoy mirando y de esas observaciones que hago de la gente, del mundo, de los detalles, si tengo algo de poeta es el asombro, ver lo que hay, siempre estoy mirando las cosas sencillas y aprendiendo, en ese sentido digo no soy poeta, soy artista, estoy viva, estoy asombrada de vivir, el

asombro de vivir y de encontrar personas lindas. La sensibilidad que hace que yo tenga una necesidad de escribir eso que estoy sintiendo, pensando y viendo, en ese sentido me devuelvo y pienso, cómo reconstruir mi infancia, no es a propósito, simplemente llegan las imágenes como una reinterpretación de la misma vida, entonces uno recuerda los oficios de la infancia que desaparecieron con la vida moderna. (Ángulo, comunicación personal, 18 de julio de 2019)

Estas realidades y experiencias vividas por los poetas demuestran una vida atravesada por sueños, adversidades, convicciones, pensamientos y emociones. Es importante que se comprendan los relatos que se escribieron a partir de las entrevistas, como un testimonio de unas vidas que se defendieron y que les apostaron a sus sueños desde el arte y la cultura. En ese orden de ideas, se convocó a los estudiantes para que, a partir de la lectura de estos relatos y otros ejercicios de escritura creativa, reconocieran sus experiencias y sus expectativas frente a un futuro incierto. A continuación, se presentan algunos fragmentos del primer taller realizado con los estudiantes.

Los nombres de los estudiantes que participaron en la investigación fueron cambiados para proteger su identidad.

Pasé por muchas cosas difíciles, por burlas de gente que no sabe lo que es el esfuerzo, de lo que es lograr lo que una vez se quiso. Fue difícil el esfuerzo y enfrentarse al machismo en los entrenamientos de fútbol. (Martín Sánchez, 18 de julio de 2019)

Fue algún día mi imaginación y hoy es mi realidad, me imaginaba llegar lejos en un pasado. No creía hacerlo realidad. Tuve que pasar muchas cosas para lograrlo, cometí errores, pero los arreglé. Nunca fue un impedimento para no alcanzar lo que quería. (María Rubiano, 18 de julio de 2019)

Algunas veces pensé en mi familia, ya que en el futuro no estaré con ellos, estaré en otro municipio, algunas veces estaré pensando en todo lo que hice con mi familia, la diversión que tuvimos antes y no tanto en los problemas que tuvimos. (Esteban Muñoz, 18 de julio de 2019)

Estos fragmentos ejemplifican el ejercicio narrativo en el que se vincularon los recuerdos de los estudiantes para pensar en el futuro. Narrar hechos dolorosos implicó ver posibilidades de transformación constante en las que sus emociones y sentimientos mutaron a otros sentidos. Estas sociedades están sujetas a cambios y transformaciones cuya temporalidad es sacudida por la

información masiva que hay en los espacios en los que se desarrollan las vidas (Barbero, 2000). Por ello es importante que, a partir de las reflexiones y lecturas sobre el presente, se puedan reconstruir los relatos como una reflexión política, en la que la memoria se reconstruye desde la historia junto a la vida cotidiana (Restrepo, 2009).

La reconstrucción de la memoria tuvo un lugar y un significado al trabajar el segundo ejercicio de escritura, dado que las fotografías que los estudiantes presentaron sirvieron como herramientas para pensar en sus vidas desde los campos semióticos y semánticos. Este ejercicio de reconocimiento de la historia personal a través de las imágenes y los símbolos permitió que los estudiantes contaran sus historias. Angie Guiro cuenta a partir de su fotografía:

Todo empezó una noche que mis tías llegaron llorando, contándonos a mis hermanos y a mí que a mi tío le detectaron un cáncer en el colon (...) Esa noche para mí fue eterna, me sentía muy agobiada con aquella noticia, pues nos impacta a toda la familia. Desde esa noche mi tío empezó a luchar por su vida (...) él tenía una familia (...) empezó a perder peso, su cabello empezó a caerse, (...) todos en la familia tomamos la decisión de cortarnos el cabello, queríamos que él nos sintiera cerca,

porque éramos conscientes de que era muy difícil que él se salvara. (Angie Guiro, 18 de julio de 2019)

Imagen 1. Relato de Vida, Angie Guiro



Nota. Fuente: Cuellar, C. (2017)

A su vez, Daniela Castañeda, reconstruyendo los momentos de su infancia, mencionó que:

En estas fotografías observo mi infancia, en la primera se observa que estaba en un parque, posiblemente un domingo. Con mis padres solíamos comer helado, mis padrinos fueron a visitar a mis padres y a mí me llevaron al parque, mi madrina pudo haber sido quien tomó la fotografía, mis padres podrían estar detrás mientras yo estaba jugando con el tronco de un árbol. En la segunda fotografía estábamos en la casa de campo de mi tío, para ese entonces apenas estaba aprendiendo a caminar. De la tercera foto no tengo muchos recuerdos, pero es una de mis fotos favoritas porque fue tomada en la casa de mis

abuelos. (Daniela Castañeda, 18 de julio de 2019)

Imagen 2. Relato de vida, Daniela Castañeda.



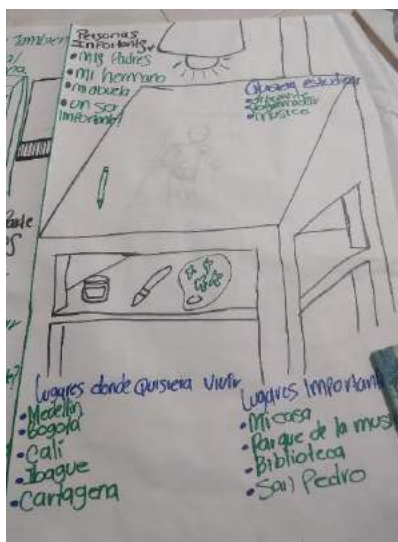
Nota. Fuente: Gómez, D. (2001)

Hablar de los espacios, nombrarlos y narrarlos, traspasar los escenarios de la enunciación, en los cuales se puede localizar la memoria como lugar de construcción de las identidades (Achugar, 1999). En este sentido, no hubo una *forma* o *método* para analizar las fotografías, puesto que las historias que se cuentan en ellas están supeditadas a los recuerdos personales y a la reconstrucción colectiva con personas allegadas o familiares.

Por otro lado, en el último taller se reflexionó sobre las construcciones significativas propias de sus territorios, los lugares y personas con las que han vivido experiencias, precisando cómo éstas han configurado los espacios sociales y sensitivos.

Camilo Muñoz lo retrató como se muestra en la Imagen 3 y Duván Pérez lo retrató como se muestra en la Imagen 4.

Imagen 3. Cartografía de los sueños



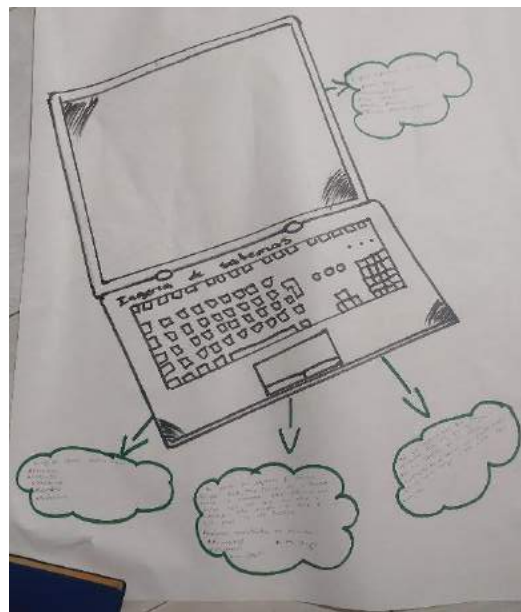
Nota. Fuente: Elaboración propia (2019)

Este ejercicio permitió identificar cómo los jóvenes están inmersos en unos contextos sociales, culturales, académicos, familiares y políticos que constantemente se transforman y reconfiguran sus sentidos.

Así pues, los resultados de los ejercicios de escritura que se realizaron, además de las entrevistas hechas a los poetas con las que se elaboraron sus relatos de vida, permitieron la construcción del dispositivo didáctico teniendo en cuenta que, en primera instancia, el hablar del poeta y/o buscar serlo puede generar escepticismo sobre si es aceptado como un “sueño” por la sociedad, sobre todo cuando la modernidad ha impuesto la organización del espacio y el tiempo de la vida en función de una razón y una lógica instrumental. Así, es fundamental comprender los caminos por los

cuales han transitado estas personas en la búsqueda de una vida digna: tratan diariamente de cumplir sus sueños o ya se han cumplido, son poetas.

Imagen 4. Cartografía de los sueños



Nota. Fuente: Elaboración propia (2019)

Conclusiones

Se considera que trabajar los recuerdos en los espacios educativos formales y no formales, permitiría ahondar en reflexiones acerca de lo simbólico y significativo de las experiencias personales y colectivas de los y las estudiantes. En ese sentido, los lugares son vitales en la reconstrucción de la memoria puesto que allí es donde se reconfiguran los sentidos y se construyen las identidades. Por ello, la necesidad de pluralizar los lenguajes, pues esto permite ampliar los conocimientos que se comparten en la escuela y de esta

manera, acercarlos a la vida cotidiana no solo de estudiantes sino también de la comunidad educativa.

La investigación permitió comprender que los sueños atraviesan una serie de condiciones y situaciones que, ante las percepciones sociales, parecen la construcción de una vida como si fuesen simples elecciones. Sin embargo, en el momento de reconstruir la memoria, de tratar de recordar, de despertar esa vida que está escondida a la sombra de unos recuerdos, se reflexionó sobre los significados que encarnan sus emociones y sentidos con relación a sus profesiones y como personas. Lo anterior debido a que estos sentidos -que en algunos casos se olvidan- y asuntos, como los sueños -que se asumen como algo rutinario y simple-, no tienen la importancia vital que se debería cuando su envergadura adquiere una magnitud que debe contemplar lo sensitivo más que lo razonable debido a su carácter transformador, de resistencia y emancipador.

Construir el dispositivo didáctico permitió comprender las múltiples y complejas identidades que conforman a los sujetos, teniendo en cuenta que interactúan en distintos grupos sociales y colectivos en sus territorios (barrio y escuela principalmente) y que, sumados a sus historias de vida, producen unos rasgos propios con los que

los jóvenes y los poetas se ven a sí mismos y se reconocen. Así, se considera que hay ciertas claridades sobre el ser y estar, pues los rasgos identitarios resultan simbólicos, reconociendo sus ideales políticos, culturales, artísticos y sociales.

Es importante puntualizar la necesidad de que desde los centros educativos no se asuma de una manera mecánica hablar de los proyectos de vida, pues los sueños no pueden definirse de manera causal como lo pretende la ciencia moderna: deben alejarse de esa idea positivista y académica y, al contrario, es fundamental que ahonden en una educación sensitiva que reconozca la imaginación y los sueños de las personas que se acogen al sistema educativo. Es necesario que estos procesos tengan un acompañamiento en el que se reflexione sobre los sueños a partir de las experiencias de vida que van reconfigurando los sentidos.

La situación en la que se encuentran los y las jóvenes permite reconocer que en tanto no se contemplen los sueños y la imaginación de estos en y para la vida, se estaría atentando contra la vida de los jóvenes que buscan tener un porvenir con otras posibilidades distintas a las que los medios de comunicación masiva, la sociedad, los intereses privados y del mercado imponen sobre sus vidas. Por ello el reconocimiento y dignificación de la vida de los poetas es

reivindicativo en la medida en que se reconoce que estos también fueron víctimas de un sistema y de unos gobiernos que no pensaban en la vida y el futuro de los jóvenes.

Referencias

Aguirre, L., Cárdenas, N., Hernández, M., y Osorno, S. (2018). *Narración de la Orientación Temporal de la Personalidad en Habitantes de Calle. [Tesis de grado]*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Alcaldía de Neiva. (2017). *Resultado de caracterización habitante de calle 2017*. Neiva, Colombia: s/e.

Alcaldía de Neiva. (2018). *Plan de Acción. Recursos de Inversión*. Obtenido de Alcaldía de Neiva: <http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%202018%20Recursos%20de%20Inversi%C3%B3n.xls>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Política Pública Distrital para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle*. Obtenido de Secretaría Distrital de Integración Social: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspublicas/16032017_Pol%C3%ADtica_P%C3%ABlica_Distrital_de_Habitabilidad_en_Calle_PDFHC.pdf

Angulo, Y.; Bonelo, I.; Quesada, F. y Zúñiga, F. (1994). *Los imaginarios de los jóvenes estudiantes de secundaria de la ciudad de Neiva*. Universidad Surcolombiana.

Barbero, J. (1998). Arte, Comunicación y tecnicidad en el fin de siglo, en *Revista Ensayo y Error: Revista de pensamiento crítico contemporáneo*. Santafé de Bogotá.

Barbero, J. (2000). *Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria*. Ponencia-Conferencia Internacional sobre Arte Latina, Río de Janeiro. Recuperada de: https://eureka-univirtual.utp.edu.co/media/recursos/519/R_57ab5cda7af91.pdf

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá, D.C.: Prentice Hall.

Bertaux, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social*. Recuperado de: https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1080700/mod_resource/content/0/Bertaux%20-%20Los%20Relatos%20de%20Vida%20en%20el%20Análisis%20Social.pdf

Bonilla, S., y Rodríguez, T. (2015). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de Los Andes. Bogotá, D.C: Grupo Norma.

- Camejo, S., Mea, L., Monetti, S., Pérez, D., Pintado, N., y Santos, R. (2014). *Situación de calle y Ley de Faltas. Continuidades y rupturas en las políticas de abordaje a las personas en situación de calle, a partir de la aprobación e implementación de la Ley de Faltas*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Candau, J. (2003). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol.
- Cañón, Y., y Sarmiento, M. (2009). *Construcción de sentido de vida de habitantes de calle vinculados a la Fundación Procrear. [Tesis de grado]*. Bogotá, D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Carretero, A. (2003). Un acercamiento antropológico a lo imaginario. En: *Ágora - Papeles de Filosofía*. 22 (1), 177-187.
- Cohen, M. (2018). La narración como inminencia del cierre. Conversación con Ricardo Piglia. *Entornos*, 31(1), 91-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.25054/01247905.1773>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1641 del 12 de julio de 2013. Diario Oficial No. 48.849. [Por la Achugar, H. (1999)- El lugar de la memoria. En *Cultura y Globalización*. CES. Universidad Nacional. Bogotá.
- Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Editorial Alfaguara, México.
- Egan, K. (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu Editores.
- Fals, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo editores, Bogotá,
- Giménez, G. (2018). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Repositorio UDGVirtual. Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturas/insumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- Guebelly, J. (1987). *Soledad y orfandad en la poesía del Huila*. Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria Colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, F. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona. Octaedro Ediciones.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jiménez, I; Marquín, C; Trujillo, M y Yáñez, P. (2014). Expectativas de futuro de jóvenes bachilleres respecto a lo personal, laboral y ciudadano de los municipios de

- Palestina y Altamira (Huila) Natagaima (Tolima) y el corregimiento El Caguán (Neiva) durante el 2013. [Tesis de pregrado]. Universidad Surcolombiana.
- Knorr-Cetina, K. (1996). "¿Comunidades científicas o arenas transestémicas? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia", en *Redes*, No. 7. Vol. 3, UNQ, Buenos Aires, versión digital no numerada.
- Kohut, K. (2009). Literatura y memoria. Reflexiones sobre el caso latinoamericano. *Revista del CESLA*, núm 12. Recuperada de: <http://marymountbogota.edu.co/documentos/Kohut%20Karl%20-%20Literatura%20y%20memoria.pdf>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Mansilla, S. (2006). *Literatura e identidad cultural*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Mediano, F. J. (2010). Selección y elaboración de materiales educativos. En D. Cervera (Ed.). *Didáctica de la tecnología*, pp. 61-76. Barcelona: Grao.
- Mejía, M. (2015). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Revista Educación Y Ciudad*, (18), 49-76. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/168>
- Morales, M., Lenoir, Y. y Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona (España), v. 5, n. 3, p. 115-132, 2012.
- Paz, O. (1983) *Tiempo Nublado*. México. Seix Barral
- Puentes, J. y Pérez, C. (2017). La soledad de los jóvenes de Neiva: comprensión semiótica de la desigualdad social. *Revista Entornos*. Vol. 30. Núm 1. <https://doi.org/10.25054/01247905.1428>
- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Restrepo, A. (2009) *Literatura y memoria sobre la narrativa de las guerras civiles en Colombia a finales del siglo XXI*. Bogotá. Fundación Gilberto Álzate Avendaño.
- Ricoeur, P. (1999). *La Lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la

- Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*. V. 25 (2), 9-22., Universidad Santiago de Compostela.
- Rozo, L. (2005). La difícil tarea de la construcción de un imaginario huilense. En *I Bienal de Ensayo Joaquín García Borrero*, p. 42-60. Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, A (2015). La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. *Revista La Piragua*. V.41, p. 11-20.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 49-62.