

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA,  
ARGENTINA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN  
SEMIPRESENCIAL DE ESTUDIANTES JÓVENES  
Y ADULTOS QUE REINICIAN LA  
ESCOLARIDAD EN CUENCA, ECUADOR”**

Arpi-Becerra, Nancy

Tesis presentada para la  
obtención del grado de Doctora  
en Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Claudia Broitman

Fecha de presentación: 30 de marzo de 2023

## **Dedicatoria**

Para Iván, mi compañero de vida, apoyo y cómplice de mis sueños. Sin ti no lo habría logrado.

Para Alex, Beny y Gatita, mis hijas amadas, este trabajo que recoge el fruto de siete años de esfuerzo, en los que, su amor y comprensión se convirtieron en el motor y fuerza de este fascinante camino.

Para Antonio, la luz de mi vida, cuando seas grande podrás leer estas páginas y emular a tu abuela. El tiempo ya no me alcanzará para verte como un doctor, pero sé que llegarás a donde tú quieras llegar.

Para mi madre, así como mis estudiantes entrevistados, culminaste tu historia escolar en la adultez de tu vida, eres mi inspiración y ejemplo de superación constante. Cuando llegue a tu edad espero tener tu energía y amor a la vida.

Sé que mi padre estará orgulloso de mí, él ha velado desde la eternidad cada instante de mi existencia.

Con todo mi amor para ustedes mis amadas y amados.

Conchy

## Agradecimientos

Expreso mi gratitud eterna a las personas que estuvieron junto a mí en este largo camino de aprendizaje:

A la maestra Claudia Broitman, de su mano minuciosa he llegado hasta aquí. Su permanente apoyo me orientó con la rigurosidad que demanda la ciencia. Su paciencia y amistad lo llevaré en mi corazón por siempre.

Al Grupo de investigación Sexualidad, Género y Educación, Humsex, de la Universidad de Cuenca, un espacio de crecimiento humano y profesional que me da la oportunidad de servirle y en ese servicio haber trazado un camino de aprendizaje y superación. Gracias por su acompañamiento y empatía, amigas de mi corazón: Monse, Jessi, Silvi, Anita y Gaby.

A Anita Cristina Cevallos, su apoyo en la edición de esta tesis hizo que me sienta fortalecida.

A IRFEYAL, institución en la que tuve la oportunidad de experimentar las historias aquí presentadas, gracias por confiar en mí.

A Martha, Adriana, Luisa, Emiliano y Bety, estudiantes de IRFEYAL, Extensión 48 D-Cuenca su participación en este estudio posibilitó que este trabajo culmine satisfactoriamente. Sus vivencias cargadas de fortaleza y deseo de superación se documentan en este estudio.

A Alicia Villa, Mónica de la Fare, Natalia Rosli, Leticia Muñoz por su tiempo para leer y comentar los avances que fui presentando en el proceso, sus sugerencias y comentarios me sirvieron para fortalecer este estudio.

Gracias a Daniela Atairo, su generosidad académica y acompañamiento permanente al grupo de Ecuador fue un gran apoyo para culminar exitosamente este proceso.

Mi reconocimiento a las Maestras y Maestros que nos acompañaron en cada una de las estancias presenciales o virtuales en la que participé, su generoso compartir con sabiduría sus experiencias y conocimientos aportó a mi aprendizaje y generó la esperanza de que si era factible escribir estos párrafos finales.

A mis amigas de camino Dolito, Nancy y Pachi, recorrimos tantos espacios juntas, apoyándonos, disfrutando de la hermosa tierra argentina y sufriendo por el reto asumido. La vida nos ha llevado por diferentes espacios, sin embargo, la gratitud hacia ustedes no tiene límites.

Finalmente y parafraseando a Soledad Pastorutti *“por un momento como este, doy mi vida”*

## Índice

<i>Resumen</i> .....	10
<i>Introducción</i> .....	13
<i>Capítulo I. La educación de jóvenes y adultos</i> .....	18
1.1. La educación de jóvenes y adultos .....	18
1.2. La educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica .....	21
1.3. La educación de jóvenes y adultos en el Ecuador .....	27
1.4. IRFEYAL, Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría .....	32
1.4.1. Estructura de IRFEYAL, Fundación para la educación de adultos .....	33
1.4.2. Propuesta Educativa .....	34
1.4.3. Fuentes de financiamiento de IRFEYAL .....	37
<i>Capítulo II. Marco teórico y metodológico</i> .....	39
2.1. El problema de investigación .....	39
2.2. Preguntas de investigación .....	40
2.3. Antecedentes de estudios sobre la educación de jóvenes y adultos.....	41
2.3.1. La problemática de la educación popular en América Latina .....	42
2.3.2. Aprendizaje y enseñanza de estudiantes jóvenes y adultos en rezago escolar .....	46
2.4. Marco conceptual .....	51
2.4.1. Los aportes de Paulo Freire .....	51
2.4.2. Los aportes de Bernard Charlot .....	53
2.4.3. Otros aportes conceptuales .....	57
2.5. Definición metodológica del estudio .....	59
2.5.1. Características del estudio .....	59
2.5.1.1. Diseño .....	59
2.5.1.2. Participantes .....	60
2.5.1.3. Instrumentos de relevamiento de información .....	62
2.5.1.4. Consideraciones éticas y desarrollo del estudio .....	64
2.5.1.5. Análisis de datos .....	69
2.5.1.6. Validez y fiabilidad del estudio.....	71
2.5.2. Reflexiones metodológicas.....	72

<i>Capítulo III. Análisis por caso</i> .....	74
3.1. Martha .....	76
3.1.1. Historia escolar.....	76
3.1.1.1. Los motivos que llevaron a Martha a desertar del sistema escolar .....	76
3.1.1.2. Las movilizaciones de Martha para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial.....	81
3.1.2. El mundo escolar de Martha.....	84
3.1.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial .....	84
3.1.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes.....	86
3.1.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial.....	89
3.1.3. La relación con las áreas del saber .....	90
3.1.3.1. La relación de Martha con matemáticas.....	90
3.1.3.2. La relación de Martha con lengua y literatura.....	93
3.1.3.3. La relación de Martha con lengua extranjera .....	94
3.1.4. La relación que Martha establece entre el estudio y su familia.....	94
3.1.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos .....	94
3.1.4.2. El apoyo que recibe de sus padres y familiares.....	95
3.1.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora .....	96
3.1.4.4. Relación con el currículo de sus hijos o familiares.....	96
3.2. Adriana .....	98
3.2.1. Historia escolar.....	98
3.2.1.1. Los motivos que llevan a Adriana a desertar del sistema escolar .....	98
3.2.1.2. Las movilizaciones de Adriana para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial.....	100
3.2.2. El mundo escolar de Adriana .....	102
3.2.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema presencial. ....	102
3.2.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes.....	105
3.2.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial.....	107
3.2.3. La relación con las áreas del saber .....	108
3.2.3.1. La relación de Adriana con matemáticas .....	108
3.2.3.2. La relación de Adriana con lengua y literatura .....	110
3.2.3.3. La relación de Adriana con lengua extranjera.....	112

3.2.4. La relación que Adriana establece entre el estudio y su familia.....	112
3.2.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos .....	112
3.2.4.2. El apoyo que recibe de sus padres y familiares.....	113
3.2.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora .....	114
3.2.4.4. Relación con el currículo de sus hijos o familiares.....	115
3.3. Emiliano .....	116
3.3.1. Historia escolar.....	116
3.3.1.1. Los motivos que llevan a Emiliano a desertar del sistema escolar .....	116
3.3.1.2. Las movilizaciones de Emiliano para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial.....	119
3.3.2. El mundo escolar de Emiliano.....	121
3.3.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial .....	121
3.3.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes.....	123
3.3.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial.....	125
3.3.3. La relación con las áreas del saber .....	127
3.3.3.1. La relación de Emiliano con matemáticas.....	127
3.3.3.2. La relación de Emiliano con lengua y literatura .....	128
3.3.3.3. La relación de Emiliano con lengua extranjera.....	129
3.3.4. La relación que Emiliano establece entre el estudio y su familia.....	130
3.3.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos .....	130
3.3.4.2. El apoyo que recibe de sus padres.....	130
3.3.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutor.....	131
3.4. Luisa .....	132
3.4.1. Historia escolar.....	132
3.4.1.1. Los motivos que llevan a Luisa a desertar del sistema escolar .....	132
3.4.1.2. Las movilizaciones de Luisa para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial.....	133
3.4.2. El mundo escolar de Luisa .....	136
3.4.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial .....	136
3.4.2.2. La relación con prácticas didácticas de los docentes .....	137
3.4.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial.....	139

3.4.3. La relación con las áreas del saber .....	141
3.4.3.1. La relación de Luisa con matemáticas .....	141
3.4.3.2. La relación de Luisa con lengua y literatura .....	144
3.4.3.3. La relación de Luisa con lengua extranjera.....	146
3.4.4. La relación que Luisa establece entre el estudio y su familia.....	147
3.4.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijas.....	147
3.4.4.2. El apoyo que recibe de los padres .....	148
3.4.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora .....	149
3.4.4.4. Relación con el currículo de hijos o familiares .....	150
3.5. Bety .....	151
3.5.1. Historia escolar.....	151
3.5.1.1. Los motivos que llevan a Bety a desertar del sistema escolar.....	151
3.5.1.2. Las movilizaciones de Bety para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial.....	153
3.5.2. El mundo escolar de Bety.....	155
3.5.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema presencial	155
3.5.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes.....	156
3.5.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial.....	156
3.5.3. La relación con las áreas del saber .....	157
3.5.3.1. La relación de Bety con matemáticas.....	157
3.5.3.2. La relación de Bety con lengua y literatura.....	159
3.5.3.3. La relación de Bety con lengua extranjera.....	159
3.5.4. La relación que Bety establece entre el estudio y su familia.....	160
3.5.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos .....	160
3.5.4.2. El apoyo que recibe de sus padres.....	161
3.5.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora .....	162
3.5.4.4. Relación con el currículo de hijos o familiares .....	162

*Capítulo IV. Análisis transversal de los casos estudiados: Deserción escolar del estudiante adulto y movilizaciones para reiniciar escolaridad..... 165*

4.1. La deserción escolar en la niñez o adolescencia.....	165
4.1.1. El trabajo a temprana edad como causa de la deserción escolar .....	166
4.1.2. La figura paterna como causa de la deserción escolar.....	169
4.1.3. La maternidad y paternidad temprana como causa de la deserción escolar .....	173

4.1.4. Limitada valoración a los estudios como causa de la deserción escolar .....	174
4.2. Movilizaciones para retomar estudios .....	176
4.2.1. Retorno escolar para mejorar demandas académicas en el entorno laboral .....	177
4.2.2. Retorno escolar para vencer miedos.....	179
4.2.3. Retorno escolar con sentido emancipatorio.....	181
4.2.4. El retorno escolar para enfrentar el rol de tutoras de los hijos .....	184
4.2.5. Figuras decisivas en el retorno escolar .....	185
<i>Capítulo V. Análisis transversal de los casos estudiados: La relación del estudiante adulto con el mundo escolar semipresencial .....</i>	<i>189</i>
5.1. La relación del estudiante adulto con el ambiente escolar semipresencial.....	189
5.1.1. Los estudiantes generan una relación afectiva con el encuentro semanal .....	190
5.1.2. La relación de confianza con docentes y directivos los convierten en figuras decisivas	192
5.2. La relación del estudiante adulto con las áreas del saber .....	195
5.2.1. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de las matemáticas.....	196
5.2.2. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de matemáticas.....	200
5.2.3. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de lengua y literatura .....	203
5.2.4. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de lengua y literatura	207
5.2.5. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de lengua extranjera.....	208
5.2.6. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de lengua extranjera	209
5.3. Relación con el currículo de semipresencialidad y las prácticas didácticas de los docentes .....	210
5.3.1. Percepciones sobre el desarrollo del currículo de educación de jóvenes adultos en semipresencialidad.....	211
5.3.1.1. Fortalezas percibidas en el desarrollo del currículo .....	212
5.3.1.2. Debilidades percibidas en el desarrollo del currículo .....	214
5.3.2. Percepciones sobre el rol del docente de semipresencialidad en su práctica de enseñanza-aprendizaje .....	215

5.3.2.1. Fortalezas percibidas sobre el rol docente.....	216
5.3.2.2. Debilidades percibidas en el rol docente.....	219
<i>Capítulo VI. Análisis transversal de los casos estudiados: La familia del estudiante adulto en su mundo escolar</i> .....	225
6.1. La relación del estudiante adulto con sus hijos y familiares .....	225
6.1.1. Redes familiares de apoyo mutuo entre estudiante adulto y sus hijos .....	226
6.1.2. El apoyo o ausencia de apoyo familiar como fuente de motivación .....	230
6.2. Los estudiantes adultos establecen relaciones entre su currículo y el de sus hijos o familiares.....	235
6.2.1. Los contenidos son resumidos en el sistema semipresencial.....	235
6.2.2. La edad sentida como debilidad y fortaleza .....	237
6.2.3. Lo que se aprende es igual de importante como lo que aprenden sus hijos y familiares	238
<i>Capítulo VII. Conclusiones</i> .....	240
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	253
<i>Documentos consultados</i> .....	259

## Resumen

Esta tesis estudia las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos que reinician su escolaridad en modalidad de estudio semipresencial para identificar aspectos que aporten a su fortalecimiento. Se define una investigación cualitativa, de carácter exploratoria mediante el estudio de cinco casos. El instrumento definido es la entrevista a profundidad, con una guía semiestructurada. El estudio se inscribe teórica y metodológicamente en la Relación con el Saber de Bernard Charlot, además de aportes conceptuales de Paulo Freire, entre otros. Los datos son analizados con ayuda del programa Atlas.ti, mediante Análisis Temático.

Se desarrolla un primer nivel de análisis con cada caso de estudio, estos datos alimentan el análisis transversal como un segundo nivel de análisis, los cuales dan cuenta de dos momentos en la *historia escolar* de los estudiantes adultos: la deserción y el retorno escolar. Sobre las causales de deserción, se releva, por un lado, la naturalización del trabajo infantil, el embarazo adolescente y la poca valoración a los estudios y, por otro, resalta la figura paterna como autoridad que decide la historia escolar de los entrevistados. Las movilizaciones para el retorno escolar giran en torno a demandas académicas y laborales; el estudio sentido como una herramienta que impulsa a vencer miedos y otorga un sentido emancipatorio. Otro hallazgo del estudio está relacionado con el rol de los docentes y autoridades educativas como figuras decisivas en el retorno escolar.

*El mundo escolar de los estudiantes* permite descubrir el sentido de pertenencia desarrollado hacia el ambiente escolar. En cuanto a la relación con las áreas del saber, a matemáticas le asignan un sentimiento ligado a la consecución de retos personales, también se genera una visión positiva y de valoración al currículo de semipresencialidad, sienten que su adultez les ha fortalecido en responsabilidad y autonomía para su desarrollo. Exteriorizan sentimientos de frustración y poca valoración a su potencial ante recortes curriculares ejecutados por los docentes, de quienes perciben poca preparación para la educación de adultos. Sin embargo, docentes y autoridades educativas son vistos como figuras decisivas que, con sus palabras y actitudes, pueden influir en la historia escolar de los estudiantes. En cuanto a la relación con sus familias, se recogen experiencias de intercambio académico con sus hijos, lo que genera

una dinámica de comunión entre la escuela y la familia que aporta, inclusive, a la modificación de creencias y actitudes patriarcales en el seno familiar.

Los resultados obtenidos representan insumos puestos a disposición de los hacedores de política pública puesto que aportarán a la construcción de una educación orientada hacia las necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos que aspiran resarcir su historia escolar.

**Palabras clave:** Educación jóvenes y adultos; Semipresencialidad; Deserción escolar; Retorno escolar; Relación con el saber.

### **Abstract**

This doctoral thesis studies the perceptions of young and adult students who restart their schooling in a blended learning mode, to identify aspects that contribute to its strengthening. A qualitative research is defined, of exploratory character through the study of five cases. The defined instrument is the in-depth interview, with a semi-structured guide. The study is theoretically and methodologically based on the book *Relación con el Saber* of Bernard Charlot, in addition to Paulo Freire's conceptual contributions, among others. The data are analyzed with the Atlas.ti program, by means of Thematic Analysis.

A first level of analysis is developed with each case study, these data feed the transversal analysis as a second level of analysis, which account for two moments in the *school history* of adult students: dropout and return to school. Regarding the reasons for dropping out, on the one hand, the naturalization of child labor, teenage pregnancy and the low value given to studies are highlighted. On the other hand, the father figure as the authority that decides the school history of the interviewees. Empowerment for the return to school revolve around academic and labor demands; study is seen as a tool to overcome fears and gives a sense of emancipation. Another finding of the study is related to the role of teachers and educational authorities as decisive figures in the return to school.

*The students' school world* allows to discover the sense of belonging developed towards the school environment. Regarding the relationship with the areas of knowledge, they assign to mathematics a feeling linked to the achievement of personal challenges; they also generate a positive vision and a valuation of the blended curriculum; they feel that their adulthood has strengthened their responsibility and autonomy for their development. They externalize feelings of frustration and little appreciation of their potential in the face of curricular cuts carried out by teachers, who they perceive to be poorly prepared for adult education. However, teachers and educational authorities are seen as decisive figures who, with their words and attitudes, can influence the students' school history. Regarding the relationship with their families, experiences of academic exchange with their children are collected, which generates a dynamic of communion between school and family that even contributes to the modification of patriarchal beliefs and attitudes within the family.

The results obtained represent inputs at the disposal of public policy makers since they will contribute to the construction of an education oriented towards the needs of young and adult students who aspire to make up for their school history.

**Keywords:** Youth and adult education; Blended learning; Dropping out; Returning to school; Relationship with knowledge.

## **Introducción**

### **Presentación del problema**

En el Ecuador, según datos del Ministerio de Educación (2022), existen 5.700.000 personas que se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa, cifra preocupante e incompatible con el Objetivo de Desarrollo número 4 “Educación de Calidad”, que plantea la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2018, p. 15). En este sentido, la UNESCO (2017) manifiesta que, particularmente para personas jóvenes y adultas marginadas o en situación de desventaja, la educación de adultos es un elemento esencial del derecho a la educación, fundamental para el logro de equidad e inclusión, pues aportará a mitigar la pobreza y con ello la construcción de sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento. No obstante, es importante señalar que, una tercera parte de la población ecuatoriana no accede a su derecho a la educación.

Considerando el contexto antes descrito, el presente estudio doctoral manifiesta como su propósito analizar las percepciones de estudiantes jóvenes y adultos que reinician su escolaridad en modalidad de estudio semipresencial para identificar aspectos que aporten a su fortalecimiento. Escuchar la voz de estos estudiantes -que reinician escolaridad semipresencial después de varios años de haber desertado del sistema educativo presencial- implica indagar sobre dos momentos cruciales de su historia escolar: la deserción y el retorno escolar. Además, esta investigación, está inscripta teórica y metodológicamente en la Relación con el Saber de Bernard Charlot (2006), definida como la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros, son “...las relaciones sociales en tanto son consideradas desde el punto de vista del aprender” (Charlot, 2006, p. 96). Así, se pretende descubrir experiencias de los estudiantes, qué los llevó a ausentarse del sistema educativo; conocer si en su escolaridad actual se han enfrentado con situaciones similares y de qué maneras perciben el retorno escolar en otro momento de su vida, lo que les permitirá

concluir una historia escolar que no tuvo éxito en su adolescencia. Será valioso indagar las coyunturas de este retorno, tanto en la parte académica como social y familiar.

Una de las conjeturas planteadas en este estudio menciona: *“aquellos estudiantes adultos que son padres, madres o jefes de familia, tienden a establecer relaciones entre el currículo que estudian con el de sus hijos o familiares y consideran devaluado su propio currículo a partir de esta relación”*, en tal razón, nos interesa relevar criterios de los entrevistados en el retorno escolar en relación a los ajustes curriculares y prácticas didácticas desarrollados por los docentes en el proceso formativo semipresencial, así como, descubrir su sentir ante las similitudes y diferencias que perciben entre su currículo y el de sus hijos o familiares en edad escolar. Así también, en este punto, surge interés por indagar la relación que establecen los estudiantes entrevistados con algunas áreas del saber, las que surgieron espontáneamente en el desarrollo de la entrevista. Finalmente, se explora la relación que establecen con sus familiares a propósito de su retorno escolar, las facilidades y dificultades que deben enfrentar principalmente las entrevistadas mujeres por el rol socialmente arraigado como cuidadoras de sus hijos y del hogar.

Para encontrar respuestas a este planteamiento se definen varias preguntas de investigación que orientarán el estudio y que no se espera que sean respondidas puntualmente. Planteamos la siguiente pregunta general: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos sobre la educación semipresencial a propósito de su retorno escolar? A esta pregunta se suman las siguientes: ¿De qué maneras los estudiantes jóvenes y adultos perciben que la semipresencialidad favorece u obstaculiza sus estudios secundarios? ¿Cómo perciben los estudiantes jóvenes y adultos los ajustes curriculares realizados por sus docentes al proceso formativo semipresencial?, ¿Cuál es el punto de vista de los estudiantes de semipresencialidad sobre las prácticas didácticas de sus docentes?, ¿De qué manera los estudiantes adultos relacionan el currículo de sus hijos o familiares con el que ellos estudian y qué interpretaciones tienen sobre dichas relaciones?, ¿De qué maneras perciben los estudiantes jóvenes y adultos la dinámica familiar impresa en sus hogares a propósito de su retorno escolar?

El presente estudio se define como un estudio cualitativo, de carácter exploratorio mediante un estudio de casos, para lo que se definieron criterios de participación. Empleamos como instrumento de recolección de información una guía de entrevista a profundidad, semiestructurada, que permite transitar por la historia escolar de cada sujeto, por la relación que establecen con algunas áreas del saber y con su familia. Se toman en cuenta consideraciones éticas definidas por la American Psychology Association (APA, 2003) y el análisis del cuerpo de datos se fundamenta en el Análisis Temático de Braun y Clarke (2006).

En cuanto al lenguaje establecido en la redacción de este estudio, se utiliza el género masculino, sin embargo, se aclara que este estilo adoptado no implica desconocimiento a la diversidad sexo genérica.

### **Estructura del estudio**

En el Capítulo I “*La educación de jóvenes y adultos*” se presenta una recopilación del marco normativo emitido por organismos internacionales involucrados en la educación de jóvenes y adultos a nivel mundial. A continuación, se integra información que describe la situación en Latinoamérica y así como aportes que permiten reflexionar sobre la relación entre la Educación Popular y la Educación de Jóvenes y Adultos, también se presentan datos estadísticos sobre las razones de los estudiantes para interrumpir y retornar al sistema educativo. En cuanto a la realidad del Ecuador, se historiza la educación de jóvenes y adultos desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. Asimismo, se recoge la legislación y normativa vigente sobre esta modalidad de estudio y se complementa la información con un compendio de datos sobre deserción y rezago escolar. Finalmente, se integra información sobre la institución educativa en la cual se desarrolla el estudio.

El Capítulo II, “*Marco teórico metodológico*”, expone, en primera instancia, el problema y las preguntas de investigación, así como los objetivos planteados. En un segundo momento, se recopilan antecedentes de estudios sobre la educación de jóvenes y adultos que aportan conceptual o metodológicamente a este estudio. Se acude a investigaciones desarrolladas en América Latina; en primer lugar se categorizan aquellas que reflexionan sobre la problemática de la educación popular; a continuación, estudios sobre el aprendizaje

y enseñanza de estudiantes jóvenes y adultos en rezago escolar. Después, se sintetizan los principales marcos teóricos y metodológicos que orientarán esta investigación, se enfatiza en La Relación con el Saber de Bernard Charlot. Para finalizar el capítulo, se integra la definición metodológica del estudio; las consideraciones éticas definidas; las etapas que conllevaron el desarrollo de la investigación y el proceso de análisis de los datos. Se concluye con reflexiones metodológicas en las que se exponen experiencias y aprendizajes recabados en el proceso investigativo.

En el capítulo III “*Análisis por caso*” se presenta un primer nivel de análisis de cada caso estudiado, con el fin de personalizar las vivencias de cada entrevistado. Estas se organizan alrededor de las siguientes categorías: en primera instancia, la historia escolar de cada entrevistado; en un segundo momento, su mundo escolar; a continuación, la relación que establecen con las áreas del saber; y finalmente la relación entre el estudio y la familia. Los datos relevados en estas categorías servirán de insumos para el siguiente nivel de análisis, esto es, el análisis transversal que se expone en los capítulos IV, V y VI. Esta tesis presenta la posibilidad de ser leída por cada caso estudiado en el capítulo III o en forma transversal, a partir del capítulo IV.

El capítulo IV “*Análisis transversal de los casos estudiados: Deserción escolar del estudiante adulto y movilizaciones para reiniciar escolaridad*”, presenta, en un segundo nivel de análisis, los resultados globales sobre las historias escolares de los estudiantes adultos. El análisis se lo define en dos momentos: la deserción y el retorno escolar. Se indagan los motivos de la deserción escolar y las movilizaciones para el retorno escolar, también se recoge la presencia de *figuras decisivas* que abonaron a estas decisiones.

En el capítulo V se presenta el “*Análisis transversal de los casos estudiados: La relación del estudiante adulto con su mundo escolar semipresencial*” . En este punto, emerge una primera categoría que imprime la relación que establecen los estudiantes con el ambiente escolar, se recogen los sentimientos que genera vivir una experiencia escolar en la adultez de su vida. En segunda instancia, se categoriza la relación que establecen los estudiantes con algunas áreas del saber, y finalmente la relación con el currículo de semipresencialidad y con las prácticas didácticas de los docentes.

El capítulo VI “*Análisis transversal de los casos estudiados: La familia del estudiante adulto en su mundo escolar*” expone, en forma transversal, la relación del estudiante adulto con sus hijos y familiares a propósito de su retorno escolar, facilidades y dificultades que afrontan los entrevistados en la reanudación de sus estudios. También se integran las relaciones que establecen los entrevistados entre su currículo y el de sus familiares en edad escolar, se recogen las similitudes y diferencias que perciben en esta relación.

Finalmente, en el Capítulo VII “*Conclusiones*” se sintetizan los resultados y hallazgos relevantes de este estudio, los que dialogan con las conjeturas definidas al inicio del estudio. A continuación, se exponen probables nichos para futuras investigaciones, así como preguntas que surgieron en los diferentes niveles de análisis, las cuales podrían ser respondidas en nuevas investigaciones. Por último, se integran reflexiones finales y sugerencias que pretenden contribuir a generar discusión y debate para la generación de política pública orientada hacia el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos.

## **Capítulo I. La educación de jóvenes y adultos**

El primer capítulo de esta tesis se enfoca en la descripción de la educación de jóvenes y adultos acorde a los lineamientos entregados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Esta información se contextualiza en el Marco de Acción de Belém, año 2009, en el que los países signatarios acuerdan enfatizar en el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV)” (UNESCO, 2017). La información mencionada se presenta en el apartado *1.1. La educación de jóvenes y adultos*.

En el apartado *1.2. La educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica*, se sistematiza información producida por organismos internacionales que describen la realidad de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica. Así, se presentan estudios de autores latinoamericanos que aportan a profundizar en el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” (ALV) y la relación histórica entre la educación popular y la educación de jóvenes y adultos.

A continuación, en el apartado *1.3. La educación de jóvenes y adultos en Ecuador*, se realiza una breve historización de la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador, país en donde se realiza el estudio. Se contextualiza la situación de la educación de jóvenes y adultos, mediante la recopilación de legislación que fundamenta el sistema semipresencial, objeto de estudio. De igual manera, se acude a estadísticas y datos relevantes sobre la problemática relacionada con deserción y rezago escolar, factores asociados al problema planteado.

Finalmente, el apartado *1.4. IRFEYAL, Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría*, lugar en donde se ejecuta la investigación, presenta una descripción de esta institución y su oferta educativa en modalidad semipresencial, dirigida a jóvenes y adultos.

### **1.1. La educación de jóvenes y adultos**

En este apartado se acude a describir información recopilada en documentos emitidos por la UNESCO y otros organismos internacionales involucrados en la educación de jóvenes y adultos en el Marco de Acción de Belém, año 2009. Se integra el concepto de “aprendizaje

a lo largo de la vida” desde los lineamientos dados por los organismos descritos, así como desde las voces de algunos autores latinoamericanos.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 (CEPAL, 2018) define 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que orientan, con una visión transformadora, hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros suscriptores. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018) menciona que estos objetivos serán la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años.

Dicha Agenda enfatiza la importancia del Aprendizaje y Educación de Adultos (AEA) en modalidad formal, no formal e informal y cubre el aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida, orientada hacia personas jóvenes y adultas marginadas o en situación de desventaja (UNESCO, 2017). El Objetivo de Desarrollo número 4 “Educación de Calidad” plantea la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2018, p. 15).

Al respecto, Vargas (2014) hace un recorrido por los múltiples propósitos del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y menciona que varias organizaciones internacionales, entre ellas, UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial y la Comisión Europea enfatizan el papel del ALV como un enfoque que contribuye a la adaptación de los individuos, a su participación en las sociedades del conocimiento y que incide en el crecimiento económico y la cohesión social de los pueblos. Según la UNESCO (2017), es pertinente enfatizar en la necesidad de transitar de la alfabetización al concepto de ALV, concepto que orientará la educación de personas jóvenes y adultas.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida subraya que la educación de adultos es un elemento esencial del derecho a la educación, fundamental para el logro de equidad e inclusión, que aporta a mitigar la pobreza y con ello la construcción de sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento - aseveración coincidente con otras expuestas en este texto (UNESCO, 2017).

De igual manera, la investigadora ecuatoriana Rosa María Torres (citada en Valdés-Cotera, 2014) indica que para entender el ALV es conveniente articular los conceptos de aprendizaje y vida, es decir, es el aprendizaje que toda persona alcanza en su ciclo vital, en ámbitos formales, no formales e informales de aprendizaje y mediante el acceso a todos los recursos socioculturales a su alcance. Vargas (2014) menciona que el ALV ha estado presente en la historia de la educación desde inicios del siglo XX, época en la que se circunscribía para trabajadores adultos. Enfatiza que la agenda en América Latina presenta especificidades propias de la región, ligadas a la tradición de la educación popular. Los temas allí indicados serán tratados en el siguiente punto.

Desde su fundación en 1945, la UNESCO ha venido apoyando el diálogo y la acción mundial en el campo del AEA, desde dicha preocupación y con intervalos de 12 años aproximadamente ha desarrollado seis Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos [CONFITEA]. Es así que, en el año 2009 en la ciudad de Belém, en Brasil se desarrolla la CONFITEA VI, en donde 144 países miembros de la UNESCO suscriben el Marco de Acción de Belém y acuerdan mejorar el Aprendizaje y Educación de Adultos. Los países signatarios se plantean como objetivos para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) áreas de acción orientadas hacia la política, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad, y calidad.

Las áreas de acción mencionadas son evaluadas por los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, denominados GRALE. En este trabajo se hará referencia a datos proporcionados por el GRALE III, los cuales son publicados en el III Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO, 2017). Así, en el ámbito relacionado con la política, el 75% de los países informan que han mejorado considerablemente sus políticas de Aprendizaje y Educación de Adultos desde 2009. El 70% de países reporta la promulgación de políticas nuevas. En cuanto a gobernanza, entendida como la manera de gobernar cuyo objetivo es el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, el 68% de los países informa que realizan consultas para asegurar que la educación de adultos responda a necesidades del estudiantado.

Si bien los indicadores mencionados refieren avances en política y gobernanza, el financiamiento sigue dando datos poco alentadores; así, el 42% de los países destina menos

del 1% de su presupuesto para AEA, el 23% de países destina más del 4%. Las tasas de participación se han incrementado en tres de cada cinco países. Finalmente, el 66% de países recopila datos sobre los índices de finalización y 72% sobre certificación. El 81% de los países ofrece formación inicial y en servicio a educadores y facilitadores de la AEA (UNESCO, 2017).

Los datos expuestos invitan a reflexionar acerca de que la situación de exclusión de la población, motivo de este estudio, es un problema latente en diferentes latitudes a nivel mundial. Si bien existen avances importantes en el tema, no es menos cierto que las inequidades sociales se acentúan en la misma medida en que las desigualdades económicas están presentes en las sociedades latinoamericanas. La situación de jóvenes y adultos que no han concluido sus estudios de bachillerato tiene un trasfondo social, político y económico que no ha sido resuelto por los gobiernos vigentes. Parecería que las sociedades han naturalizado inequidades, entre ellas el trabajo infantil y a temprana edad, factores que inciden en la deserción y en el abandono escolar. Lo mencionado son desafíos pendientes especialmente para Latinoamérica, cuya situación sobre el tema se aborda en el siguiente apartado.

## **1.2. La educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica**

Este apartado inicia con una revisión conceptual de la educación popular desde la mirada de diversos autores, con el fin de profundizar la relación entre la Educación Popular y la Educación de Jóvenes y Adultos. Asimismo, se presentan datos de estudios realizados en la región por organismos internacionales que dan cuenta de las razones dadas por los jóvenes y adultos para interrumpir y retornar al sistema educativo.

Es importante recordar que Latinoamérica es la región que presenta las mayores inequidades en el mundo en términos económicos y sociales. En este contexto, la tradición de la educación popular con personas adultas se deriva de movimientos sociales que ven en el aprendizaje una práctica política y de emancipación, así lo menciona el Maestro Paulo Freire en su obra clásica, *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2005). Sus orígenes convergen con los diferentes procesos de resistencia que han existido frente a los sistemas de opresión.

La educación popular se fundamenta en reflexiones surgidas en el marco de la teoría pedagógica crítica (Apple, 1971; Giroux, 1983; McLaren, 1998, citado en Calderón, 2016).

La investigadora argentina Puiggrós (citada en De la Fare, 2010) desarrolla un análisis crítico sobre las metas para la Educación Popular de fin de siglo XX. Alude a la necesidad de superar mecanismos de exclusión y el modelo bancario en la educación. También propone trabajar para generar nuevas estrategias que combinen lo mejor de la escuela con lo mejor de la pedagogía de la liberación. Las ideas de Puiggrós concuerdan con Giroux (citado en Calderón, 2016), quien enfatiza la necesidad de que la Educación Popular se convierta en una compleja y rica categoría que permita entender al educador en su papel de agente de movilización cultural y no de reproductor cultural, es decir, como un intelectual. Podría entonces definirse la Educación Popular, según Calderón (2016), como aquel paradigma pedagógico que, partiendo del contexto en el cual se desarrolla y promoviendo el diálogo de saberes y la participación, se orienta a la transformación de dicho contexto.

En el documento *Recomendaciones para la educación de jóvenes y adultos*, emitido por la UNESCO (2016), se menciona que el aprendizaje y la educación de adultos comprende también las posibilidades de educación y aprendizaje para la ciudadanía activa conocida como educación comunitaria, popular o liberal, faculta la participación activa en la solución de problemas sociales y en el desarrollo de una vida digna. Se evidencia en la voz del documento en mención que los fundamentos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA como se la conoce en la mayor parte de países de Latinoamérica) se radican en los conceptos de Educación Popular.

Al respecto, Torres (2006) desarrolla un recorrido por cuestiones conceptuales y terminológicas relacionadas con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Indica que en la mayoría de países latinoamericanos, la educación de adultos se asocia con los pobres y con necesidades básicas de aprendizaje. En cuanto a cobertura, otro estudio de la misma autora señala que algunos países la educación secundaria también integra la EPJA. Lo mencionado es el caso de Ecuador y es a partir de los años 1980s, que se incorpora la palabra jóvenes en reconocimiento a su creciente presencia en los programas y clases de

educación de adultos, y la consiguiente necesidad de dar atención y tratamiento específicos a los jóvenes en dichos programas (Torres, 2009).

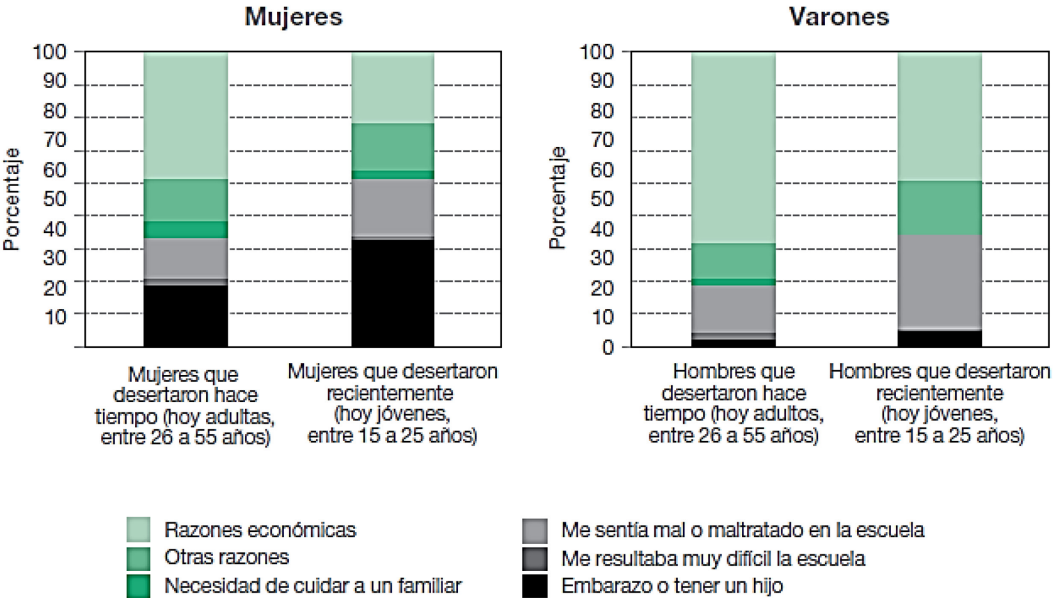
La situación de la EPJA en esta región –según lo reseña la investigadora Hernández (2021)– enfrenta fuertes retos, entre ellos, el escaso presupuesto, heterogeneidad en la presencia de colaboración internacional, debilidad en los sistemas de formación de educadores y escasez en políticas intersectoriales. Estas condiciones no permiten hacer realidad la educación a lo largo de la vida en sociedades marcadas por las desigualdades como es la latinoamericana. Hernández (2021) refiere que en la región latinoamericana y caribeña existen 167 millones de personas en situación de pobreza (datos del año 2013), de las cuales el 40.50% son niños, niñas y adolescentes. Valdés-Cotera (2014) menciona que para el año 2010 había 35 millones de personas en condición de analfabetismo, 88 millones sin primaria y el 60% de la población de 15 años no contaba con educación básica completa, situaciones mencionadas por Hernández (2021) como limitantes para que la educación con enfoque en derechos se pueda cristalizar.

La Encuesta desarrollada por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2016) desarrollada en varias ciudades de Latinoamérica, entre ellas Quito, capital de la República del Ecuador, permite conocer las razones por las cuales desertaron individuos que hoy en día tienen entre 15 y 55 años y que no han retornado al sistema educativo. Esta encuesta se desarrolla con mujeres y varones, el primer grupo con edades de 26 a 55 años que reportan deserción hace algún tiempo. Para el segundo grupo la edad fluctúa entre 15 a 25 años y reciente deserción. Los resultados reportan que para el 43% de las mujeres que desertaron hace tiempo, la razón de mayor influencia fue la económica, seguida de embarazo y maternidad con el 20%. Para las mujeres de reciente deserción, el motivo de mayor incidencia es el embarazo o maternidad, 36% de los casos, seguida de motivos económicos con el 22%. Para el caso de los varones, las razones más importantes para el abandono de la escolaridad son las económicas tanto para aquellos que desertaron hace tiempo como para quienes lo hicieron más recientemente. Entre los encuestados jóvenes existe un alto porcentaje, 32%, que atribuyen al bullying o acoso escolar la causa del abandono escolar.

Los resultados de la encuesta realizada en grupos de diversas edades permiten evidenciar que el factor económico en los hombres; embarazos y maternidad en las mujeres son los factores de mayor incidencia para la interrupción escolar. A continuación, el gráfico. *Nota:* Tomado de Banco de Desarrollo de América Latina, (CAF, 2016).

Gráfico 1  
*Razones para el abandono escolar*

**Gráfico 3.10** Razones detrás del abandono escolar para mujeres y varones que desertaron hace tiempo o más recientemente, varias ciudades de América Latina <sup>a/</sup>



a/ Ciudades en las que se realizó la Encuesta CAF 2015: Buenos Aires, La Paz, San Pablo, Bogotá, Quito, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo y Caracas.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Encuesta CAF 2015.

*Nota:* Tomado de Banco de Desarrollo de América Latina, (CAF, 2016).

Con respecto a la deserción escolar, la misma encuesta (CAF, 2016), indica que este problema comienza en temprana edad, 11 años y se refuerza entre los 13 y 15 años en casi todos los países de Latinoamérica. En el gráfico 2, expuesto a continuación, tomamos como ejemplo el caso de Ecuador, en donde los jóvenes del quintil más rico tienen tasas de

matriculación 18% más altas que aquellos del quintil más pobre (CAF, 2016). Si bien otros países de América del Sur y América Central presentan cifras más preocupantes, no podemos soslayar la magnitud de este problema para miles de jóvenes ecuatorianos con las consiguientes consecuencias de exclusión económica y social.

## Gráfico 2

### *Deserción escolar a temprana edad*

**Cuadro 3.1** El problema de la deserción escolar temprana, varios países de América Latina

País	Año (dato más reciente)	Edad en la que empiezan caídas consecutivas en la tasa de matriculación bruta	Primera edad con una caída mayor a 5 puntos porcentuales	Matriculación bruta a los 17 años de edad		
				Total población de esa edad (%)	Quintil más pobre (%)	Quintil más rico (%)
Argentina	2013	13	16	80,4	69,4	96,7
Bolivia	2013	15	15	84,9	72,5	90,1
Brasil	2013	13	16	81	72,3	94,3
Chile	2013	14	-	91,4	88,8	97,5
Colombia	2013	12	12	78,7	73,3	93,3
Costa Rica	2013	13	16	79,2	65,7	97,4
Ecuador	2013	13	17	77,4	72,3	90,4
El Salvador	2013	12	15	66,9	50,3	84,2
Guatemala	2011	11	13	48,8	28,9	75,7
Honduras	2013	12	13	46,1	20,2	70
México	2012	12	14	63,5	52,3	75,7
Nicaragua	2009	12	13	51,6	38,2	72,6
Panamá	2013	12	16	76,6	60,5	96,6
Paraguay	2013	12	14	75,1	62,9	94,2
Perú	2013	12	-	89,8	82,7	95,6
República Dominicana	2013	15	16	87,8	84	94,7
Uruguay	2013	12	15	71,8	54,9	96,2
Venezuela	2011	13	15	81,6	73,7	88,6

Fuente: elaboración propia con base en datos de SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial).

*Nota:* Tomado de Banco de Desarrollo de América Latina, (CAF, 2016).

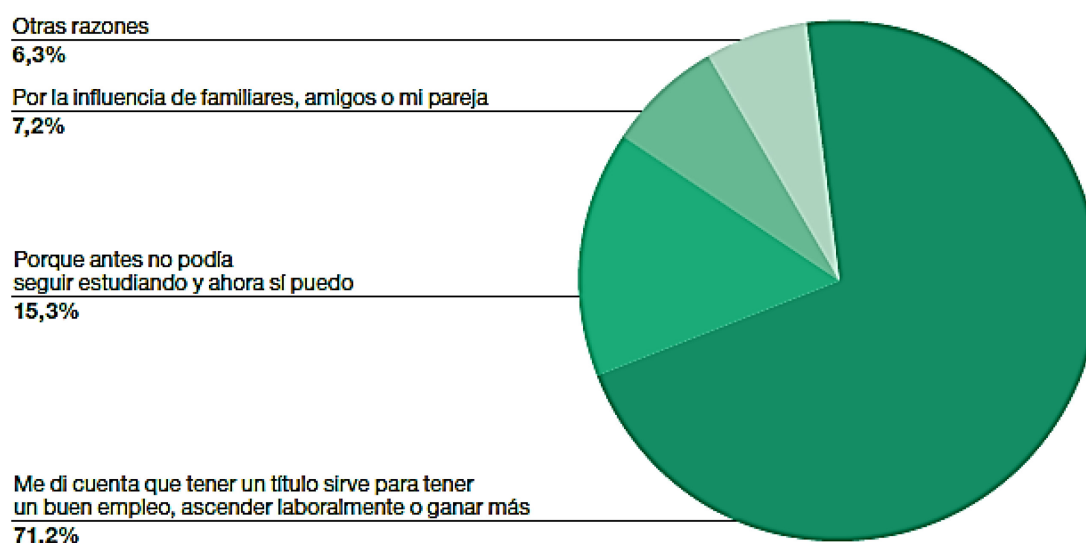
Este informe también entrega cifras de mucho interés para conocer las razones que motivan el retorno al sistema educativo. En el gráfico 3, expuesto a continuación, se observa que el 71% de los ciudadanos consultados expresa como motivo principal razones asociadas con ascenso laboral; sin embargo, el 15% menciona como razón “antes no podía y ahora sí puedo” (CAF, 2016). Los resultados de este informe permiten visibilizar la problemática

relacionada con la deserción a temprana edad y las motivaciones para el retorno escolar, lo que origina pertinencia para profundizar en el tema mediante estudios cualitativos.

Gráfico 3

*Razones para el retorno escolar, 15 a 25 años*

**Gráfico 3.11** Razones para querer regresar a la educación tras haber desertado, para jóvenes de 15 a 25 años, para ciudades de América Latina <sup>a/</sup>



a/ Ciudades en las que se realizó la Encuesta CAF 2015: Buenos Aires, La Paz, San Pablo, Bogotá, Quito, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo y Caracas. **Activ**

Ve a C

**Fuente:** elaboración propia con base en datos de la Encuesta CAF 2015.

*Nota:* Tomado de Banco de Desarrollo de América Latina (CAF, 2016).

Por lo expuesto, urge reflexionar sobre la realidad de los sujetos confrontados con la necesidad de aprender en un contexto vinculado con desigualdades sociales, en el que, las historias escolares están ligadas a indicadores de pobreza, sobriedad y rezago educativo. No cabe duda que la EPJA es un asunto pendiente que merece investigación y acción, ya lo menciona la CONFITEA VI “...la educación es un derecho social que viene siendo violado” (UNESCO, 2017). Se evidencia que proponer soluciones al problema de la deserción y

abandono escolar en América Latina es una deuda pendiente de los gobiernos, las cifras así lo dicen.

La realidad del Ecuador, país en donde se desarrolla la presente investigación, presenta similares características a las descritas y que serán analizadas en el siguiente punto. Esta tesis doctoral pretende contribuir a la generación o reformulación de políticas públicas educativas orientadas hacia el mejoramiento de la educación de jóvenes y adultos.

### **1.3. La educación de jóvenes y adultos en el Ecuador**

En un documento emitido por el Ministerio de Educación (2008) se recoge que la educación de adultos en Ecuador, en un primer momento, nace en el año 1944, coincide con la guerra que vivió Ecuador con Perú y se extiende hasta 1961 con las campañas de alfabetización que son asumidas por organizaciones no gubernamentales.

A partir del año 1963 hasta 1977 se desarrolla el Plan Nacional Masivo de Alfabetización, el cual es liderado por el Ministerio de Educación. Los programas de alfabetización van de la mano con el momento político del país, es así que su orientación está supeditada a mejorar la capacidad productiva del país mediante el mejoramiento educativo de la fuerza laboral. Pérez (1991) se refiere a programas de alfabetización generados entre los años 1972 a 1979, orientados por la filosofía de Paulo Freire, los cuales no tuvieron asidero en los gobiernos dictatoriales de la época.

El retorno a la democracia en 1979, luego de veinte años de régimen dictatorial, encuentra a Ecuador con una cifra de analfabetismo del 25.4%, es así que según lo reseña Ponce y Onofá (2009) nace un programa de alfabetización que se ejecutaría entre los años 1980 a 1984. Posteriormente, entre 1985 a 1988, se implementa el Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura que da origen a la Campaña de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” la cual lleva el nombre y se origina en el pensamiento de un sacerdote cuyo accionar en las provincias andinas del centro del país se fundamentaron en la justicia social y la teología de la liberación. En los años 90, la instauración del neoliberalismo como sistema económico imperante en el país se acentúa, lo

que hace que la educación en general sea desatendida. En este contexto, la educación de adultos se desarrolla en forma presencial en los Centros de Educación Popular.

En el nuevo milenio, según datos del INEC (2012), el analfabetismo se situaba en el 9% y es relevante que a partir del año 2003 los gobiernos locales implementan en sus territorios el programa cubano “Yo sí puedo” con el fin de combatir el analfabetismo. En el año 2006 mediante consulta popular se aprueba el Plan Decenal de Educación, con ocho políticas educativas. En lo referente a la educación de adultos plantea como política la erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos (Ministerio de Educación, 2008), en consonancia con el objetivo número cuatro de Dakar (UNESCO, 2000). A partir del año 2007 toma relevancia el rol del gobierno denominado pos neoliberal y es así que el proyecto de educación básica para jóvenes y adultos EBJA toma algunas aristas, entre ellas alfabetización para adultos de habla hispana, comunidades indígenas en su lengua materna, habitantes en límites fronterizos con Colombia y Perú, personas privadas de la libertad y población con discapacidad (Ponce & Onofa, 2009).

Actualmente, y en el ámbito legal, la educación de jóvenes y adultos forma parte del sistema nacional de educación, el cual está regido por la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI– expedida en el 2011 y reformada en el 2015 (Ministerio de Educación, 2015) y el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2015). A continuación, se expone una recopilación de la legislación vigente en cada una de las instancias mencionadas.

La Constitución de la República del Ecuador, en el Art. 26 proclama que la educación es “un derecho de las personas a lo largo de su vida” por lo tanto “un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” (Asamblea Nacional, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, reformada en el año 2015, concibe a la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, asume como una obligación del estado ecuatoriano impulsar los procesos de educación

permanente para personas adultas y la erradicación del analfabetismo puro, funcional y digital, y la superación del rezago educativo (Ministerio de Educación, 2015).

El capítulo definido como Necesidades Educativas Específicas hace referencia a las personas con discapacidad, con dotación superior, educación artesanal, educación para personas con escolaridad inconclusa, educación en situaciones excepcionales y el reconocimiento de estudios en el exterior. Efectivamente, son situaciones específicas por las que transitan varios estudiantes, entre ellos, las personas con estudios inconclusos a quienes orientamos esta investigación. Asimismo el Art. 50.- Educación para personas con escolaridad inconclusa, menciona que es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente (Ministerio de Educación, 2015).

En cuanto a la estructura, la LOEI (Ministerio de Educación, 2015), Art.46.- define diversas Modalidades del Sistema Nacional de Educación en el país: Modalidad de educación presencial (asistencia regular), Modalidad de educación semipresencial (sin asistencia regular) y Modalidad a distancia (proceso autónomo). Justamente nuestro estudio se focaliza en la educación semipresencial y se investigan las percepciones de los estudiantes que acuden a esta modalidad del sistema educativo.

A partir del año 2015 la política educativa orienta su accionar ya no solamente a la alfabetización de adultos y adultos mayores, sino, hacia la población mayor a 15 años que estaba fuera del sistema educativo mediante procesos de postalfabetización, educación básica superior y bachillerato en forma intensiva, la cual a decir de López-Morocho (2021) “marcan la actual tendencia de educación de adultos en Ecuador”.

A continuación se desarrolla una descripción del sistema semipresencial en el Ecuador, sus características y datos relacionados con factores que inciden en la deserción y rezago escolar en el país.

Modalidad de educación semipresencial es aquella que no exige asistencia regular al establecimiento educativo y requiere de un trabajo estudiantil independiente con un requisito de acompañamiento presencial periódico. La educación semipresencial recibe a jóvenes, con 15 años cumplidos, y adultos en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato. El

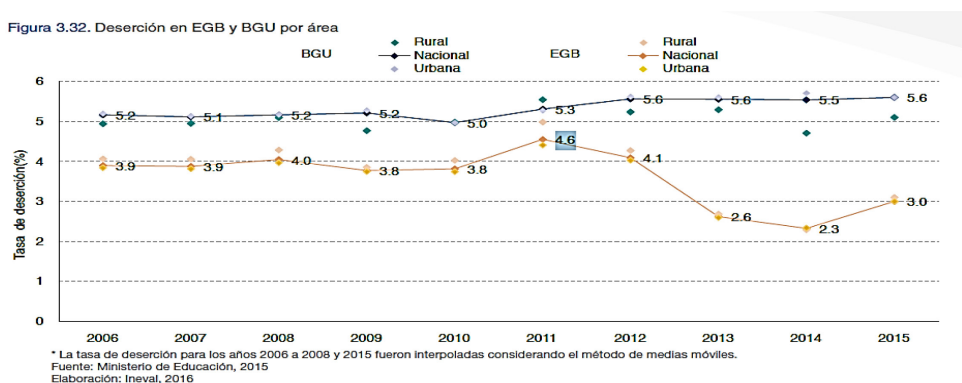
estudiantado combina responsabilidades de hogar y trabajo con sus estudios. Se trata de aquellas personas que no alcanzaron a culminar la educación básica o el título de Bachiller a su tiempo por diferentes motivos.

Según datos emitidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2019) Ecuador tiene 17.096.789 de habitantes. Las estadísticas oficiales del país entregadas por el Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social del Ecuador (SICES, 2017) reportan que la población entre 18-29 años representa el 20.9% del total de la población ecuatoriana, de este grupo el 66.1% de mujeres y el 64.1% de hombres tienen Bachillerato completo. En base a estos porcentajes, se calcula que alrededor de 1.400.000 personas no han alcanzado estudios a nivel de Bachillerato.

De acuerdo a datos expuestos por el Ministerio de Educación (2022), “en el Ecuador existen 5.7 millones de personas que se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa”. Son cifras preocupantes de un sector de la población excluido del sistema educativo.

El gráfico 4, a continuación, ilustra la curva de deserción en el área urbana, rural y consolidado nacional tanto en Bachillerato General Unificado (BGU) como en Educación General Básica (EGB). Pese a que, la tasa de deserción en EGB se ubica en un 3%, los datos indican que la asistencia decrece a medida que aumenta la edad, pues en BGU llega al 5.6% (Ministerio de Educación, 2015).

Gráfico 4  
Deserción en EGB y BGU



Nota: Tomado del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2016)

Al analizar factores asociados a la deserción, según datos del SICES (2017), se mencionan las siguientes situaciones: falta de recursos económicos, 33.5%; problemas de salud, 15.3%; falta de interés, 32.9%; e inconvenientes en el sistema educativo, 18.3%.

En cuanto al rezago escolar, la definición dada por el INEC (2017) menciona que “es el número de personas que asisten a cada uno de los niveles de educación escolarizada con dos o más años de retraso respecto a la edad oficial del nivel correspondiente...”. Según el SICES (2017), el rezago escolar alcanza a un 10% del estudiantado, dato a tomar en cuenta pues parecería que este indicador podría originar la deserción y posterior abandono escolar, que según Sánchez-Páez (2015) representa 138.527 personas entre 5 y 18 años que anualmente dejan sus estudios. Según datos INEC (2018) el 53.1% de la población no ha culminado el Bachillerato.

Con respecto al currículo de la educación semipresencial, la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI– (Ministerio de Educación, 2015), Capítulo Sexto, Art. 50, Educación para personas con educación inconclusa, manifiesta que “...Este tipo de educación mantiene el enfoque curricular y los ejes que atraviesan el currículo de los niveles descritos con anterioridad (niveles de la educación presencial), pero con las características propias de la etapa adulta, privilegiando los intereses y objetivos de ésta.” Es así que en el año 2016 mediante decreto ministerial se expiden las adaptaciones curriculares para educación básica superior y bachillerato. Aunque la legislación ecuatoriana considera los derechos e intereses de los estudiantes adultos, sin embargo se observan desencuentros en la articulación del currículo oficial con el operativo.

El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2015), en el Capítulo III, Art. 9, menciona la obligatoriedad del cumplimiento del currículo nacional “...en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad, además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones”. El currículo está

estructurado por destrezas con criterio de desempeño integradas en bloques curriculares<sup>1</sup> (Ministerio de Educación, 2015). Será importante conocer si la ejecución del currículo considera especificidades como los saberes formados en la experiencia, intereses y ritmos de aprendizaje de la edad adulta.

Si bien las cifras sobre deserción escolar denotan reducción en el caso de la EGB y sostenimiento en el tiempo en BGU, no se puede soslayar el incumplimiento de la educación como un derecho a un importante número de la población. En la voz de Sánchez (2015, p. 64), “...un sistema educativo que busque la calidad no puede descuidar a ninguno de sus estudiantes actuales y, más aún, debe fomentar la conclusión de los estudios de aquellos que, por alguna razón, abandonaron el sistema escolar y nunca más volvieron”.

A continuación se menciona información sobre una de las instituciones que oferta educación a jóvenes y adultos en rezago educativo en el Ecuador y que será la institución en la cual se desarrollará la investigación. Los lazos de colaboración que se mantienen permiten conocer su estructura lo que motivó optar por su participación.

#### **1.4. IRFEYAL, Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría**

La Unidad Educativa José María Vélaz, S. J. pertenece a IRFEYAL, Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría, que a su vez, forma parte del Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, Fe y Alegría, con presencia desde hace 45 años en el país. Para efectos de este estudio nos referiremos a IRFEYAL.

La Institución declara como su misión ser una obra educativa radiofónica de la Compañía de Jesús, especializada en la educación integral de jóvenes y adultos, que prioriza la atención a los sectores vulnerables de Ecuador, para forjar personas autoras de su propio desarrollo y de la comunidad (Pastoral Social. Cáritas Ecuador, 2014). IRFEYAL, mediante convenios establecidos con el Ministerio de Educación, aporta al cumplimiento de las políticas educativas. Es así, que a partir del año 1974, inicio de sus actividades, se concreta

---

<sup>1</sup> Este instrumento se caracteriza por ser un mesocurrículo por destrezas, estructurado en bloques curriculares concebidos como unidades de aprendizaje que pueden ser llevadas directamente al aula, ya que presenta las características de una programación anual para cada una de las áreas de conocimiento, con todos los elementos necesarios para la acción docente.

el apoyo gubernamental mediante la firma de sucesivos convenios que avalan el funcionamiento, ampliación de la oferta educativa y autonomía para la expedición y legalización de matrículas, calificaciones y promociones en modalidad semipresencial. A partir del primer semestre de 2019 la institución incursiona con la modalidad de Bachillerato flexible virtual en la cual se puede culminar el Bachillerato en 15 meses de estudio, oferta educativa que marca una nueva etapa en la trayectoria institucional y que se oferta en forma paralela a la modalidad semipresencial.

En los siguientes apartados se describe la estructura institucional y la propuesta educativa para la modalidad semipresencial.

#### **1.4.1. Estructura de IRFEYAL, Fundación para la educación de adultos**

La Institución mantiene una estructura que se origina en niveles Directivos con sede en la ciudad de Quito, capital de la República del Ecuador, desde donde se emanan directrices para todo el país a nivel académico y administrativo. En el desarrollo del proceso educativo participan 859 colaboradores voluntarios con las siguientes funciones: 161 Coordinadores, 625 Tutores y 73 Secretarías a nivel nacional, quienes están a cargo de 81 Extensiones Educativas con modalidad semipresencial en el país (IRFEYAL, 2016). Dichas Extensiones funcionan en instituciones públicas facilitadas por el Ministerio de Educación (ME), en apego al Convenio de Cooperación Educativa ME-IRFEYAL. Para efectos de este estudio se acude a la Extensión Educativa signada con el código 48D, ubicada en el Distrito Norte de la Ciudad de Cuenca.

Según cifras expuestas en el Informe Institucional (IRFEYAL, 2016), en el año lectivo 2014-2015 se reportan más de 14.000 estudiantes con escolaridad inconclusa en 15 provincias del país, en los niveles Educación General Básica (nivel primario y superior) y Bachillerato, distribuidos de la siguiente manera: 2% reporta matrícula en Educación General Básica (primaria), el 33% pertenecen a Educación General Básica Superior y el 65% a Bachillerato, los dos últimos niveles objeto de este estudio.

Estadísticas generales de la Institución (IRFEYAL, 2016) indican que el 85% de la población estudiantil se encuentra en edad promedio de 15 a 35 años; en cuanto a la ocupación de los estudiantes, el 43% de la población son mujeres que ejercen la actividad de

empleadas domésticas, el 35% de la población masculina se desempeña como obreros de la construcción, mecánicos, electricistas, gasfiteros y finalmente, el 22% son empleados privados, hombres y mujeres que laboran en actividades de limpieza, mensajería, costura, choferes y propietarios de pequeños talleres o negocios.

Con respecto a grupos étnicos, no existe información oficial, sin embargo, en las aulas se evidencia predominio de estudiantes mestizos, grupo étnico mayoritario en el Ecuador. En la Extensión Educativa 48D no se reportan estudiantes pertenecientes a etnias indígenas del país, sin embargo, en las provincias andinas del centro del país, lugar en donde IRFEYAL tiene presencia, existe importante afluencia indígena.

#### **1.4.2. Propuesta Educativa**

El Informe Institucional 2015 menciona que la propuesta educativa de IRFEYAL busca dar respuesta a las personas jóvenes y adultas que no han tenido la posibilidad de estudiar en el momento oportuno. Se fundamenta en principios pedagógicos –andragógicos que proclaman la horizontalidad, participación y flexibilidad del proceso educativo–, en donde primen las motivaciones, capacidades y saberes previos de los adultos en un ambiente que genere aprendizajes mutuos (IRFEYAL, 2016).

En cuanto a la estructura curricular de los niveles ofertados, Educación General Básica Superior y Bachillerato, proviene de un “Eje de Aprendizaje, cuya naturaleza se identifica con los procesos actitudinales, cognitivos y procedimentales para su formación...” (IRFEYAL, 2016) que toma en cuenta el contexto social, cultural y étnico de los estudiantes. El objetivo general de la oferta educativa se orienta a ofrecer un proceso educativo diferenciado para las personas jóvenes y adultas, que no tuvieron la posibilidad de culminar estudios a su tiempo, y en consideración a las actividades familiares, laborales y el compromiso personal.

IRFEYAL asume la estructura curricular definida por el Ministerio de Educación, la cual establece como disposición general que las instituciones educativas, autoridades y personal docente tienen la obligación de concretar la propuesta curricular en función de sus propios contextos y recogiendo los intereses y necesidades de sus estudiantes, a través de los mecanismos e instrumentos previstos por la Autoridad Educativa Nacional (Ministerio de

Educación, 2016). Así, se definen tres niveles de concreción curricular: el primer nivel hace referencia al Currículo Nacional Obligatorio emitido en el año 2016, con carácter prescriptivo; el segundo, se relaciona al Proyecto Educativo Institucional; y el tercero al Currículo de Aula. Estos dos últimos tienen la característica de flexibilidad, lo que permitirá hacer adaptaciones acorde a las necesidades de los estudiantes.

El Acuerdo Ministerial, MINEDUC-ME-2016-00020-A (Ministerio de Educación, 2017), dispone la organización en el Nivel Básico alrededor de las cuatro áreas fundamentales con las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales. Determina además, Educación Cultural y Artística, Educación Física e Inglés. El Bachillerato General Unificado se organiza mediante un tronco común que abarca las siguientes asignaturas: Matemática; Física, Química y Biología; Lengua y Literatura; Historia, Educación para la ciudadanía y Filosofía; además, Educación Cultural y Artística; Educación Física; Inglés; Emprendimiento y gestión. El Proyecto Educativo Institucional debe organizar bloques curriculares que definen las destrezas con criterio de desempeño para cada asignatura, contextualizadas a las necesidades y especificidades de cada institución.

IRFEYAL ha adoptado la metodología educativa a distancia-presencia, desarrollada por la Fundación ECCA de Canarias-España, pionera del programa radiofónico “El Maestro en casa” (IRFEYAL, 2016), el cual, adaptado al contexto ecuatoriano, permite llegar a una población geográficamente dispersa mediante la conjugación de tres elementos: material impreso, clase radiofónica y orientación personal. A continuación, se caracteriza a cada uno de estos elementos.

El *material impreso*, diseñado para adultos, se plasma en módulos de estudio para cada asignatura, los cuales son diseñados por el Equipo Técnico Pedagógico de IRFEYAL. Este material es estructurado acorde a la normativa nacional vigente. Por ejemplo, el módulo de la asignatura “Emprendimiento y Gestión” se presenta como una propuesta acorde a las necesidades y requerimientos del sistema de educación semipresencial. En él se acota que recurre a un lenguaje amigable y actividades que permiten el desarrollo de los elementos curriculares vigentes por medio de las siguientes secciones:

- *Sección Conversemos*: plantea preguntas de activación o experiencias concretas que relacionan conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.
- *Sección Reflexionemos*: actividades o preguntas que propician desequilibrio cognitivo y generan motivación para alcanzar nuevos aprendizajes.
- *Sección Aprendamos*: presenta conceptos, definiciones, propiedades, leyes que fundamentan los saberes y los relaciona con las destrezas con criterio de desempeño definidas.
- *Sección Demostremos*: actividades de evaluación formativa para las destrezas con criterio de desempeño.

En cada tema se encuentran mini secciones especiales, denominadas:

- *Mini sección Curiosidades*: datos importantes para profundizar el tema.
- *Mini sección Buen vivir*: espacio que propone uno de los postulados del Buen Vivir (fundamento filosófico de la Constitución ecuatoriana) a través de un caso vivencial.
- *Mini sección Glosario*: terminología específica de cada tema.
- *Mini sección TIC*: son actividades propuestas para la integración de tecnologías de la información y la comunicación al aprendizaje de cada tema. Para desarrollar estas actividades se puede acceder a internet o al CD que acompaña a cada módulo.

Al final de cada bloque se encuentran los siguientes elementos, los cuales sirven para retroalimentación de conocimientos:

- *Proyecto*: pretende el desarrollo de un proyecto integrador de saberes que permita el refuerzo del aprendizaje mediante la aplicación a situaciones de la cotidianidad del estudiante.
- *Evaluación sumativa*: plantea preguntas abiertas y cerradas que permitan verificar el dominio de las destrezas con criterio de desempeño planteadas a lo largo del bloque. Se acude a la autoevaluación integral con ítems que permiten reflexionar sobre el aprendizaje, logros alcanzados y debilidades.

Los módulos de otras asignaturas, entre ellas Matemática, para primero de Bachillerato (Ministerio de Educación, 2022) presentan ciertas variantes en su estructura, definidas en el módulo de estudio de la siguiente manera:

- *Contenidos y notas*: es un espacio para desarrollar los contenidos conceptuales con el fin de que el estudiante pueda “...asimilar, ampliar y aclarar los contenidos que le permitan realizar las prácticas propuestas”
- *Prácticas*: presenta ejercicios prácticos de reflexión, aplicación, graficación, resolución de problemas, emparejamiento, etc. Ejemplo: La empresa telefónica Movistar cobra un cargo de conexión de \$1.45 por la conexión y \$0.03 por minuto. CNT cobra \$1.52 por la conexión y \$0.02 por minuto.
  - o ¿Para cuantos minutos una llamada costará lo mismo en ambas empresas? ¿Cuál es ese costo?
  - o ¿Cuándo es mejor usar Movistar? ¿Y CNT? Explique.
  - o ¿Y si...? Movistar aumentó su tarifa de conexión a \$1.50 y CNT disminuyó su tarifa de conexión en 2 centavos. ¿Cómo afectará esto a las gráficas? ¿Ahora qué empresa es mejor usar para llamadas de larga distancia?

La *clase radiofónica* difundida mediante Radio IRFEYAL “La voz de Fe y Alegría” a la cual se accede en amplitud modulada y en línea, actualmente cuenta con dispositivos electrónicos –CD– los cuales reproducen las clases pregrabadas. La Extensión Educativa 48D ha desarrollado una plataforma virtual de apoyo pedagógico mediante el programa Moodle, en la cual cada Tutor integra material de apoyo y actividades virtuales para las respectivas asignaturas.

Finalmente, asistir a la *orientación personal* que se desarrolla mediante encuentros semanales con los tutores, permite generar un espacio para el fortalecimiento académico y la participación de la vida estudiantil.

### **1.4.3. Fuentes de financiamiento de IRFEYAL**

El Informe Institucional (IRFEYAL, 2016) menciona que el financiamiento se origina desde tres instancias: aportes de los beneficiarios, 30%; proyectos con instituciones y empresas nacionales e internacionales, 10%; y aporte por parte del Estado ecuatoriano a través de un convenio con el Ministerio de Educación, 40%.

Con respecto al aporte de los beneficiarios, se menciona que al ser adultos trabajadores aportan con un valor mensual, el que permite sostener cada una de las Extensiones

Educativas del país y colabora a solventar gastos operativos y administrativos de la oficina matriz.

En este primer capítulo, hemos presentado orientaciones sobre la EJA desde las voces de Organismos Internacionales e instancias normativas a nivel mundial. En segunda instancia nos detuvimos en recopilar información sobre la situación de la EJA en Latinoamérica, y a continuación se contextualizó la realidad del Ecuador, país en donde se desarrolló la investigación. Finalmente, se presentó una descripción de la estructura pedagógica y administrativa de IRFEYAL, institución en donde se ejecutó el estudio con estudiantes que acuden a estudiar en modalidad semipresencial.

A continuación, en el capítulo II profundizaremos en el problema de investigación y presentaremos un informe de antecedentes sobre otras investigaciones desarrolladas en América Latina relacionadas con la educación de jóvenes y adultos, se describirá los marcos conceptuales que orientarán este estudio y la metodología definida.

## **Capítulo II. Marco teórico y metodológico**

En el Capítulo I de esta tesis se contextualiza la educación de jóvenes y adultos en apego a la normativa internacional definida por la UNESCO (2009), en el Marco de Acción de Belém, con énfasis en el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. De igual manera, se integra información respecto la realidad de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica, en donde los niveles de pobreza se asocian directamente al incumplimiento del derecho a la educación. Según Hernández, G (2014) existen 167 millones de personas en situación de pobreza. Así, el estudio se enfoca en hacer un análisis de este problema en el Ecuador, país en el que se desarrolla la investigación y en el cual el número de ecuatorianos que se encuentra en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa asciende a 5.7 millones de personas (Ministerio de Educación, 2022). Los resultados de investigaciones precedentes en el ámbito educativo fortalecen conceptual y metodológicamente al desarrollo de esta investigación, que pretende, en un futuro, aportar a la definición de políticas públicas que permitan mejorar el acceso a la educación.

Este capítulo presenta el problema y las preguntas de investigación, los marcos conceptuales en los cuales se fundamenta el estudio sobre la educación de jóvenes y adultos que reinician escolaridad en Cuenca, Ecuador. Se relevan antecedentes de investigaciones en América Latina y África sobre la educación de jóvenes y adultos. Así mismo, en este capítulo, se presentan las definiciones metodológicas del estudio.

### **2.1. El problema de investigación**

Esta investigación pretende analizar las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos que reinician su escolaridad, en modalidad de estudio semipresencial para identificar aspectos que aporten a su fortalecimiento. Será importante explorar de qué manera la modalidad de educación semipresencial es vista por los estudiantes como un espacio que favorece u obstaculiza sus estudios secundarios, así como analizar si los motivos para la interrupción de estudios en su adolescencia se repiten en su escolaridad actual y de qué manera lo enfrentan.

Se busca relevar los criterios del estudiantado sobre la forma cómo perciben y su punto de vista sobre los ajustes curriculares y prácticas didácticas desarrollados por sus docentes en el proceso formativo semipresencial, así como indagar cómo influyen estas situaciones en el proceso formativo. Será importante también conocer las similitudes y diferencias que perciben con el currículo de sus hijos o familiares en edad escolar. Finalmente, se releva la relación que establecen con sus familiares a propósito de su retorno escolar. A continuación se definen las preguntas de investigación que orientan este estudio.

## **2.2. Preguntas de investigación**

Se definieron las siguientes preguntas de investigación, las cuales se formularon como interrogantes amplios y guiarán el trabajo de indagación. No se espera que sean respondidas puntualmente:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos sobre la educación semipresencial a propósito de su retorno escolar?
- ¿De qué maneras los estudiantes jóvenes y adultos perciben que la semipresencialidad favorece u obstaculiza sus estudios secundarios?
- ¿Cómo perciben los estudiantes jóvenes y adultos los ajustes curriculares realizados por sus docentes al proceso formativo semipresencial?
- ¿Cuál es el punto de vista de los estudiantes de semipresencialidad sobre las prácticas didácticas de sus docentes?
- ¿De qué manera los estudiantes adultos relacionan el currículo de sus hijos o familiares con el que ellos estudian y qué interpretaciones tienen sobre dichas relaciones?
- ¿De qué maneras perciben los estudiantes jóvenes y adultos la dinámica familiar impresa en sus hogares a propósito de su retorno escolar?

En esta investigación se anticiparon algunas conjeturas, las cuales fueron analizadas, discutidas y revisadas en el desarrollo de la investigación:

- Los docentes realizan adaptaciones curriculares por tratarse de adultos y porque la modalidad de estudio es semipresencial.

- Los docentes ejecutan las adaptaciones curriculares reduciendo los contenidos porque creen que los estudiantes adultos no precisan aquellos conocimientos para su futuro y porque el tiempo en la modalidad semipresencial limita el proceso de enseñanza.
- Las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de educación semipresencial, influyen en la manera en que los estudiantes adultos enfrentan su proceso de aprendizaje.
- Los estudiantes adultos consideran que las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes les afecta en algunas áreas del conocimiento más que en otras.
- Aquellos estudiantes adultos que son padres, madres o jefes de familia, tienden a establecer relaciones entre el currículo que estudian con el de sus hijos o familiares y consideran devaluado su propio currículo a partir de esas relaciones.

A continuación, se procede a sistematizar investigaciones precedentes sobre la educación de jóvenes y adultos en rezago educativo, ya sea en América Latina y África.

### **2.3. Antecedentes de estudios sobre la educación de jóvenes y adultos**

El presente apartado pretende dar a conocer investigaciones precedentes sobre educación de jóvenes y adultos en rezago educativo desarrolladas en América Latina y África, las cuales aportarán a desarrollar un posicionamiento teórico–metodológico.

Con el objetivo de sistematizar investigaciones en torno al tema de estudio que permite estructurar el estado del arte, se definió como estrategia de búsqueda el acceso a buscadores académicos: Google Académico, Eric y repositorios de revistas especializadas en el tema como CREFAL. En un primer momento se utilizaron las siguiente palabras clave: educación popular; educación de jóvenes y adultos; pedagogía crítica; EPJA. En un segundo momento se combinaron estas palabras con operadores booleanos: *and* y + junto con las palabras aprendizaje; enseñanza; didáctica; familia.

Se desarrollaron fichas de lectura de artículos científicos, tesis de maestría, tesis doctorales. También documentos oficiales de entes reguladores de la educación de jóvenes y adultos, literatura clásica sobre educación popular y estados del arte sobre el tema, desarrollados en Argentina y Brasil. Toda la literatura mencionada se integra al gestor

bibliográfico Zotero.

En primera instancia, se realizó una revisión general, sin restricciones; seguidamente se definieron los siguientes criterios para la revisión de literatura: a) publicaciones en revistas científicas o especializadas; b) literatura en español y portugués; c) que se hayan publicado en los últimos 15 años.

Entre los estudios relevados se describen, en primer lugar, aquellos que analizan la problemática de la educación popular y luego los que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes adultos.

### **2.3.1. La problemática de la educación popular en América Latina**

Los antecedentes que se presentan a continuación otorgan aportes sobre la incidencia del sistema político y económico imperante en América Latina, como la causa principal para que las inequidades sociales y económicas se agudicen en nuestro continente, entre ellas las desigualdades educativas, un tema en permanente análisis en instancias políticas y académicas.

Algunos investigadores consultados coinciden en señalar que en la educación popular de jóvenes y adultos, la familia y la escuela son instancias recurrentes en la problemática educativa. Mencionan la pertinencia de analizar y reformular prácticas didácticas descontextualizadas en la educación popular de jóvenes y adultos. También se han determinado estudios que plantean la necesidad de repensar la pedagogía crítica, base y fundamento de la educación popular, en apego a las nuevas realidades del continente con propuestas desde las bases.

Es así que, para asentar la investigación en espacios cercanos a nuestra práctica educativa, se analiza un artículo en el contexto colombiano. Este trabajo sintetiza un estudio documental sobre prácticas y saberes del C.E.A.A.L (Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe) que propone repensar la pedagogía crítica frente a una nueva realidad social y política en América Latina. Recalca el papel protagónico que debe asumir la educación popular para construir desde sus bases un paradigma alternativo. Además,

presenta una tentativa de lo que podrían ser los contenidos de un programa intelectual y pedagógico encaminado a propiciar y potenciar su construcción y socialización desde la Educación Popular (Ortega & Torres, 2011). El artículo analizado aportará en la consolidación de la fundamentación teórica de la investigación en lo concerniente a la pedagogía crítica para desarrollar una reflexión sobre la necesidad de buscar “nuevos paradigmas” y construir un “pensamiento alterno” en torno a la educación popular.

Repensar la pedagogía crítica en Colombia –y por extensión en Ecuador– permitirá definir espacios de formación, reflexión y deliberación de las prácticas pedagógicas sociales y culturales comprometidas con una sociedad justa, incluyente y democrática. Es un tema de investigación que genera un gran aporte para repensar la pedagogía crítica y analizar su contribución a la educación del país.

Se toma como antecedente una investigación desarrollada en México, así Ramírez y Víctor (2010) analizan los elementos de la forma en que se concibe y opera la educación de adultos, para revalorizar la importancia de una transformación de vida desde la realidad y necesidades de éstos. El estudio hace una revisión histórica de la educación de adultos en ese país, analiza las políticas y legislación educativa en diferentes etapas; define las causas del rezago educativo; entre ellas menciona la ineficiencia del sistema educativo formal y el crecimiento de la pobreza y pobreza extrema. También presenta un modelo de educación para la vida y el trabajo, MEVyT, desarrollado por el Instituto Nacional para la educación de adultos, que parte de reconocer y valorar los saberes y habilidades que trae el adulto. Es una propuesta de tipo modular que contempla conocimientos mínimos que debe cubrir una persona joven o adulta con rezago educativo centrada en desarrollo de competencias generales en comunicación, solución de problemas, razonamiento y participación, y que promueve la toma de conciencia sobre actitudes y valores, derechos humanos, entre otras. Metodológicamente la investigación desarrolla una sistematización de información histórica y documental que permite comprender la evolución de la educación de adultos en México. Un aporte fundamental para desarrollar la presente investigación es conocer un modelo de educación para la educación de adultos en rezago educativo.

Sirvent y colaboradoras (2011), ejecutan un estudio en barrios populares de Buenos Aires, Argentina, sobre el análisis de la demanda potencial, la cual se refiere a la población de 15 años en adelante con necesidades educativas concretadas o no y el desfase entre demanda potencial y demanda efectiva, entendida ésta como las aspiraciones educativas concretadas en las instancias respectivas. La investigación contribuye a profundizar la visión social sobre la educación de adultos. La conceptualización de las autoras sobre *nivel educativo de riesgo* permite ampliar el panorama sobre la marginación social, política y económica de estudiantes adultos que no han alcanzado a culminar la educación media y aporta a caracterizar y contextualizar la situación de pobreza educativa. Metodológicamente, es importante para este estudio, conocer las técnicas de relevamiento de información, para lo cual se utilizan, fundamentalmente, relatos de vida mediante entrevistas abiertas y en profundidad.

Un estudio de carácter descriptivo realizado por Torres (2006) y centrado en información documental en América Latina y el Caribe de habla hispana hilvana razonamientos sobre el punto de partida de la educación popular, sus metas y posibles decisiones, en base a lo cual plantea una agenda para la reflexión y la acción que considere la investigación para la toma de decisiones. Las conclusiones de la investigación aseveran que la Educación y Aprendizaje Permanente son necesidades universales para el desarrollo humano en el siglo XXI. Reitera que el entorno socio-económico y familiar de los alumnos pesa más que el entorno escolar, sobre todo en los países en desarrollo y en contextos de pobreza.

Se toma como referencia un enfoque sociológico de la educación mediante una investigación realizada en Chad-África, por Calderón (2016). Las preguntas de investigación interrogan sobre las tensiones visibles desde las prácticas educativas de las escuelas en Chad en relación al discurso de la Educación Popular de Fe y Alegría y a la escuela estandarizada con influencia de la colonización francesa y el neoliberalismo. La metodología seguida asume las modalidades de investigación explicadas por Watts (2001) quien plantea el cruce entre “dialéctica histórica” que comprende recopilación bibliográfica documental histórica y aportes científicos y “lógica fenomenológica”, referida al trabajo de campo cualitativo desde una perspectiva interpretativa de investigación mediante observación participante y

entrevistas. La primera fase del estudio, recopilación bibliográfica y documental, proporciona sustento para identificar afinidades y diferencias entre la realidad de Fe y Alegría en Chad y Ecuador. La segunda fase permite establecer una cercanía con el trabajo de campo cualitativo desarrollado con docentes y estudiantes de Fe y Alegría.

Finalmente, se incorpora un ensayo crítico en el que Jara (2020) hace una reflexión alrededor de cinco aspectos interrelacionados sobre la situación imperante en América Latina y el Caribe. En primer lugar, se refiere a una democracia liberal desgastada, frente a la cual concluye que la alternativa es construir y reforzar las capacidades democratizadoras desde nuestros espacios vitales, que conlleven a posibilidades utópicas de equidad, justicia, respeto a la diversidad y cuidado de la vida. En segunda instancia, menciona el fundamentalismo del mercado, para lo cual sugiere transformar la matriz cultural hegemónica marcada por el individualismo, la mercantilización de la vida, la mentalidad colonizada, el consumismo, la violencia y la dominación patriarcal, características del sistema capitalista dominante y opresor. En tercer lugar, y frente a la ofensiva de restauración conservadora, los procesos de educación popular tienen la opción de construir espacios de relación solidarios, autónomos, críticos orientados hacia el rescate de nuestras identidades. Como cuarto aspecto, hace alusión a que, ante la desigualdad, exclusión y polarización social y política, es pertinente delinear como desafío el fortalecimiento de análisis, movilización y propuestas que incidan en la generación de políticas públicas con enfoque social. Finalmente, ante el refuerzo de la lógica y los valores dominantes sugiere continuar construyendo contactos, redes, espacios de encuentro e interaprendizaje, para no detener avances que se han generado en la región. Este ensayo es un aporte para nuestro estudio, pues permite profundizar en la génesis de la educación popular desde una mirada crítica al sistema imperante en América Latina y el Caribe, lo que permitirá visualizar esta realidad hacia propuestas que fortalezcan la educación popular como un espacio de democratización de la educación en donde se puedan imprimir desafíos personales y colectivos.

### **2.3.2. Aprendizaje y enseñanza de estudiantes jóvenes y adultos en rezago escolar**

Las investigaciones recopiladas permiten ampliar el conocimiento sobre la educación de jóvenes y adultos en rezago educativo, su problemática y propuestas de solución en América Latina. Se enmarcan en temáticas diversas, ya sea de índole política, en el campo didáctico-metodológico y reflexiones conceptuales.

En el Ecuador, la investigación sobre la problemática se limita a informes que documentan estadística y normativamente la realidad de la educación de jóvenes y adultos con rezago educativo, salvo una investigación de reciente publicación que se integra al corpus de datos.

De los estudios relevados sobre el aprendizaje y enseñanza de estudiantes adultos, iniciamos con la tesis doctoral desarrollada por Broitman (2012), estudio de carácter cualitativo, exploratorio, que busca “...analizar la relación con las matemáticas de los adultos que inician la escuela primaria, sus ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza y su propia perspectiva respecto de su posición como usuarios o productores de conocimientos matemáticos” (p.30).

La investigación se fundamenta en la Relación del saber de Charlot (1997), entre otros, cuyos estudios buscan conocer “...cómo los sujetos estructuran sus categorías desde las cuales miran el mundo escolar”, sosteniendo que el saber puede “cambiar el mundo” del sujeto. La investigación descrita aporta con la adopción de un posicionamiento teórico metodológico con la Relación del saber de Charlot para comprender la forma cómo se relacionan la asistencia a la escuela y el deseo por aprender. Será importante tomar en consideración la metodología desarrollada por la autora mediante entrevistas, importante aporte para la presente investigación, puesto que orientará la forma de conducir diálogos con los estudiantes adultos sobre sus historias escolares, conocer criterios y opiniones del sistema semipresencial y otras particularidades propias de la investigación que surgirán en su momento. Los resultados de la investigación se presentan, en un primer momento, con un análisis individual sobre la relación entre el saber y la escuela, su relación personal con las matemáticas y los conocimientos matemáticos relevados sobre la numeración y las operaciones. Posteriormente, se realiza un análisis transversal en función de categorías

definidas, información que aporta para estructurar este estudio, así como, identificar probables temas de análisis.

Otro aporte es el de Silva (2012), quien investiga a estudiantes adultos de escuelas nocturnas en la región periférica de Capela, ciudad en el interior del estado de Sergipe, Brasil. Pretende conocer cuáles son los significados que los estudiantes otorgan al aprendizaje de matemáticas dentro de las relaciones que establecen en la escuela, con sus compañeros y consigo mismo. Es un estudio que, así como el de Broitman (2012), se fundamenta teórica y metodológicamente en la Teoría de la Relación con el Saber de Charlot y que hace referencia a las relaciones que los estudiantes establecen en la búsqueda de aprender un saber, en este caso, matemáticas. La metodología empleada es mixta, principal diferencia con el presente estudio. Un aporte es la descripción del proceso de recopilación de datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas, técnica que será empleada en este estudio. El investigador menciona que, el abordaje interpretativo de su estudio permite profundizar el sentir que los estudiantes atribuyen al aprendizaje y las relaciones que establecen con el saber matemático. Los resultados permiten identificar el discurso de los estudiantes en cuanto a su realidad de trabajadores diurnos y estudiantes nocturnos, así como, el reconocimiento a la escuela como una institución que proporciona ascenso social, aprendizaje, socialización y entretenimiento.

El estudio de Kurlat (2015), realizado en Buenos Aires, estudia intervenciones didácticas y procesos psicosociales que restringen la construcción de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en contextos de alfabetización inicial. Metodológicamente, es un estudio cualitativo con instancias participativas; analiza un único caso de un estudiante adulto, a diferencia de este estudio que desarrolla entrevistas a cinco estudiantes adultos. Se fundamenta en el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967) para la descripción y análisis de las propuestas de trabajo en el aula; conceptualmente se enmarca en una perspectiva epistemológica constructivista y toma como punto referencial a los aportes de las investigaciones psicogenéticas sobre la génesis y desarrollo de las conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura (Ferreiro, 1991). El aporte de esta investigación se sitúa en el proceso metodológico desarrollado mediante entrevista de vida. La autora menciona que “se parece a lo que Bertaux (1997) denomina “relato de vida”,

en relación al relato que una persona puede hacer de su historia de vida a pedido de un investigador, en un momento determinado de su historia.”

El estudio de Benvenuti (2011) tiene como objetivo desarrollar una Propuesta Curricular de Literatura para Enseñanza media en la modalidad de educación de Jóvenes y Adultos. La autora desarrolla una investigación basada en la observación, estudio y análisis de datos (cuestionarios, trabajos, entrevistas, videos, diarios de observaciones) recopilados durante muchos años de su actividad pedagógica en una institución de educación media para adultos en Porto Alegre, do Instituto Federal Rio Grande do Sul, Brasil. Un primer aporte de esta investigación se sitúa en el análisis de documentos relacionados con conferencias, foros y acuerdos internacionales que determinan las directrices para la educación de jóvenes y adultos a nivel mundial. Un segundo aporte radica en la fundamentación teórica de Paulo Freire sobre educación popular. Además, sobre la pedagogía de la autonomía (Freire, 2004) se recoge la siguiente conceptualización “una pedagogía fundada en la ética, respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando”. En pedagogía del oprimido (Freire, 2005), el autor enfatiza en la importancia del diálogo, se centra en las teorías de acción antidialógicas y dialógicas. Benvenuti (2011) resume que para Freire la educación bancaria se acerca a los principios de dominación, domesticación y alienación desde el educador al educando mediante un conocimiento impuesto, absorbido pasivamente por el estudiante.

Asimismo, se acude a un estudio que documenta la producción de conocimiento sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Argentina, entre 1990-2009, elaborado por De la Fare (2010). El capítulo tres presenta investigaciones y estudios de la pedagogía y la didáctica en torno a la EDJA, algunas de las cuales se seleccionan como antecedentes para esta tesis doctoral. Los estudios seleccionados proporcionan un aporte conceptual y reflexivo para el desarrollo del presente trabajo.

Uno de los estudios seleccionados corresponde al de las investigadoras Brusilovsky y Cabrera (2005), quienes reivindican a la Educación Popular como enfoque político pedagógico aplicable a la escuela, destacando que hay experiencias en las que la certificación escolar y el proyecto emancipador dejaron de ser incompatibles. Como estrategia, las autoras proponen la sistematización de prácticas en el marco de la Educación

Popular para develar las condiciones que las obstaculizan en el ámbito escolar y pensar soluciones superadoras. Así, el trabajo presenta un análisis de las denominadas “pedagogías” de la Educación de Adultos, señalando que en cada escuela se sostienen y desarrollan relaciones, objetivos y valores que constituyen la cultura de estas organizaciones. Además, con una breve contextualización histórica, las autoras analizan las características actuales de la educación escolar de adultos identificando diferentes tendencias construidas a partir de los casos estudiados, a las que proponen por su valor heurístico para orientar el análisis de prácticas, propuestas y efectos que se desarrollan en instituciones escolares de la EDJA. En esta construcción se presentan cinco orientaciones que destacan aspectos con los que la práctica escolar se compromete predominantemente: atención a la persona, moralización y disciplinamiento, conocimiento escolar, desarrollo de la conciencia crítica y desarrollo de la práctica crítica.

También se integra el estudio de Toubes y colaboradores (2008) cuyo objetivo es conceptualizar aspectos de la construcción del sistema de escritura en el joven y el adulto, como procesos de enseñanza en espacios educativos de alfabetización inicial. Es una investigación con enfoque cualitativo con instancias participativas, triangulando “el método clínico crítico (Psicología Genética)” con el “método comparativo constante” (Teoría Fundamentada), como metodologías de investigación (op.cit.). A diferencia de este estudio, los investigadores acuden al análisis de material documental, observaciones de espacios educativos y a encuentros de formación y de investigación. Adoptan un enfoque constructivista piagetiano, que sostiene que el conocimiento es un proceso, producto de la interacción mutuamente transformadora del sujeto y el objeto. En coincidencia con este estudio, desarrollan una reflexión profunda sobre la necesidad de indagar las ideas de los adultos, en su caso en torno a la escritura en procesos de alfabetización.

Se acude al estudio de Kalman (2004), investigación etnográfica sobre prácticas de lectura y escritura de las mujeres de Mixquic, México, cuyo aparataje conceptual se fundamenta en la definición de dos términos. El primero, *disponibilidad*, denota la presencia física de materiales impresos e infraestructura para su distribución y, el segundo, *acceso*, definido como una categoría analítica que permite identificar cómo en el proceso de la interacción entre participantes en eventos comunitarios se despliegan conocimientos,

prácticas escritoras y lectoras, conceptualizaciones y usos. Acude como fundamento irrefutable a Chartier (1997) y desarrolla un interesante abordaje sobre las relaciones de poder a través de la lengua escrita. Menciona que alfabetizarse, en un sentido amplio – aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados–, implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura. La autora refiere la importancia de reconocer y valorar los espacios en los que se genera la lectoescritura, aporte importante para la presente investigación. En el ámbito didáctico, el estudio precisa la necesidad de contextualizar y valorar los saberes, así como, adaptarlos a la realidad de los estudiantes. Metodológicamente, coincide con este estudio en el enfoque cualitativo de la investigación.

La investigadora ecuatoriana Torres (2009) ha desarrollado varios estudios sobre esta problemática, entre ellos uno de campo en América Latina y el Caribe. Esta investigación empírica, cualitativa y etnográfica aporta con información recopilada en visitas a programas de alfabetización y observación de contextos de vida de personas que participan en ellos con el objetivo de comparar políticas y programas en el papel con su ejecución en el terreno. La investigadora menciona que continúa la separación entre alfabetización y educación en la formulación de políticas y programas, metas, instrumentos legales, presupuestos, entre otros. Indica que persiste la clasificación binaria de las personas analfabetas: los “puros” o “absolutos” y los “funcionales”, las cuales coexisten en las aulas escolares en donde la aplicación de “estrategias y métodos homogéneos no pueden lidiar con la heterogeneidad de los grupos. Concluye haciendo una crítica sobre la necesidad de que el diseño de políticas y programas educativos tome en cuenta dicha heterogeneidad, así como las experiencias y saberes cotidianos de los estudiantes adultos.

Se integra también el estudio de Salinas y Negri (2020), realizado en Cuenca-Ecuador, en una institución de características similares a la de nuestro estudio. Es una investigación de tipo cualitativa, con diseño de estudio instrumental de caso, cuyos objetivos son: a) describir las vivencias de los estudiantes adultos en su retorno al colegio, b) conocer los significados que atribuyen a su educación y, c) determinar sus expectativas laborales y académicas para el futuro. Utiliza entrevistas a profundidad a un grupo de seis estudiantes. El estudio concluye relevando la importancia de incluir las voces de los sujetos de estudio en

la búsqueda de su promoción educativa. También menciona la importancia de valorar la función socializadora que cumple el colegio en la vida de los estudiantes. En cuanto a los significados que los entrevistados le otorgan a la educación, deduce que está vinculada a la posibilidad de guiar la educación de sus hijos. El aporte para nuestra propia investigación radica en el proceso metodológico, básicamente, en las coincidencias del contexto investigativo y definición de la muestra.

## **2.4. Marco conceptual**

En este apartado se presentan aportes conceptuales que orientarán el presente estudio. En primera instancia se acude a Paulo Freire como un referente de la pedagogía crítica de la educación. La Relación con el Saber, teoría desarrollada por Bernard Charlot, se integra como un aporte conceptual básico. Desde un enfoque sociológico se incorpora la Teoría de la traducción de Boaventura de Sousa Santos. Finalmente, se integra la visión sobre currículum crítico de Abraham Magendzo, y sobre didáctica se acude a los conceptos desarrollados por Medina y colaboradores.

### **2.4.1. Los aportes de Paulo Freire**

Al ser una investigación orientada hacia la educación semipresencial, con estudiantes jóvenes y adultos que retoman estudios en otra etapa de su vida, un referente conceptual básico es la Pedagogía Crítica de la educación. El pensamiento del maestro Paulo Freire será una orientación ineludible para comprender el rol de la escuela y la importancia de respetar, valorar y conocer cuál es el sentido que adquieren los saberes formados en la experiencia de los estudiantes jóvenes y adultos.

El pedagogo Paulo Freire (2005) hace referencia al rol altamente formador de la educación en la “rabia justa”, aquella “rabia” que reflexiona, protesta y vuelve sensible al ser humano ante las injusticias, la explotación y la violencia. Desarrollar un pensamiento crítico va más allá de transmisión de contenidos, es enseñar a pensar en una relación dinámica entre palabra-acción y reflexión, incluida la práctica docente. Al referirse a la pedagogía de la pregunta, Freire (1986) menciona que el docente tradicional ahoga la pregunta, evita, desmotiva y a veces incluso castiga al estudiante que pregunta, siente miedo a equivocarse

desconoce o no reconoce que es la equivocación lo que permite avanzar en conocimientos. Este concepto de formación se contraponen con la educación bancaria, descrita por Freire (2005) en *Pedagogía del oprimido*, es decir con aquella en la que los estudiantes están encaminados a recibir información como depósitos bancarios, guardarlos y archivarlos; recalca que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas.

En relación a la práctica docente, Freire (1986) considera vital superar la posición ideologizada de que el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar, es decir, es importante reconocer que el docente, al enseñar, aprende y es el mismo proceso de enseñar el que enseña a enseñar. La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

En relación a la escuela, como espacio que acoge, valora, respeta y se preocupa por el ser humano y su integralidad, Freire (2005) señala “creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio”. Así, Paulo Freire (2004), al referirse a las competencias profesionales de los maestros, recalca en la importancia de tomar muy en serio la formación y estudio de los docentes señalando que “la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro”. De hecho, el campo de la ética es analizado por Freire como aquel inseparable de la práctica educativa, al trabajar tanto con niños, jóvenes o adultos. Señala que la mejor manera de luchar por la ética es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía a los educandos en nuestras relaciones con ellos.

En definitiva, el legado de Freire aporta, indiscutiblemente, a desarrollar un posicionamiento teórico crítico en esta investigación, así, en el campo curricular, es crucial reconocer la significancia de ligar los procesos educativos a la cotidianidad de los estudiantes adultos. En el ámbito de la didáctica, apreciar los conocimientos hechos de experiencia con los que los adultos llegan a la escuela, la relación dinámica que debe existir

entre palabra-acción y reflexión y el valor de la pregunta como prácticas ineludibles en la formación de estudiantes adultos. Reflexión crítica, pregunta pedagógica, educación bancaria y ética como elemento inseparable de la práctica educativa, son algunos de los conceptos desarrollados por el autor, que darán sustento al presente estudio.

#### **2.4.2. Los aportes de Bernard Charlot**

Otra teoría que sustentará la investigación, tanto conceptual como metodológicamente, es la Relación con el Saber de Bernard Charlot (1997), quien la define como la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros; "...las relaciones sociales en tanto son consideradas desde el punto de vista del aprender" (Charlot, 2006, p. 96). "Analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros mediante un conjunto organizado de relaciones" (Charlot, 2006, pp. 88-90). En esta relación con personas cuya mediación incide en la historia escolar de un sujeto, el autor menciona que "la educación es una producción de sí por sí, pero está autoproducción no es posible sino a través de la mediación del otro y con su asistencia. La educación no es posible si el niño (adulto en nuestro caso) no encuentra en el mundo lo que le permite construirse" (Charlot, 2006).

El autor también menciona que la relación con el saber contiene una dimensión epistémica descrita como "aprender es pasar de la no posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real" (Charlot, 2006, p. 79), que toda relación con el saber es la relación que un sujeto establece con su mundo y con una forma de apropiación del mundo. Así mismo, enfatiza que aprender es tomar posesión de saberes, contenidos académicos definidos en el currículo, mediados por los docentes, aunque nombrados de diferentes maneras. El autor habla además de un sujeto epistémico, afectivo y relacional, "el sujeto como sistema de conductas relacionales, como conjunto de procesos psíquicos puestos en práctica, en las relaciones con los otros y consigo mismo" (Charlot, 2006, p. 81).

Así también, Charlot nos habla de la relación con el saber en la *dimensión identitaria* la cual implica que el aprender en un sujeto toma sentido cuando está ligada a "la historia del sujeto, sus expectativas, antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los

otros, a la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2006, p. 83). Enfatiza que aprender implica entrar en una relación con el otro, presente física o virtualmente, como un interlocutor, en el mundo de cada persona (Charlot, 2006). En esa relación con el otro, el autor enfatiza en el hecho de que ese otro es quien “me ayuda a aprender las matemáticas, quien me muestra cómo desmontar un motor, a quien yo admiro o yo detesto. Pero eso no es suficiente. Ese otro no es solamente quien está físicamente presente, es también ese “fantasma del otro” que cada uno lleva dentro de sí. (...) Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria” (Charlot, 2008). Personas de su entorno familiar, laboral, social, educativo que se convierten en figuras decisivas, personas que han incidido en sus historias personales. “Estas personas tomadas de las investigaciones del autor, la hermana mayor o la vecina, pese a ser figuras decisivas en la movilización educacional, no tienen presencia en la sociología clásica” (Charlot, 2008, p. 18).

El autor al referirse a “fracaso escolar” menciona que éste no existe; sino “lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal”... entender el fracaso [escolar] como una situación que sobreviene en el transcurso de una historia” (Charlot, 2006, p. 21). Parecería que la sociedad, en general, y la escuela, particularmente, han naturalizado el fracaso escolar, especialmente, entre los pobres, sin embargo, la sociología contemporánea estudia el éxito paradójico de algunos de ellos, pues, cuando los pobres fracasan parece normal, pero cuando tienen éxito parece interpelar el sentido común (Charlot, 2006). Así, sus estudios buscan “... entender el fracaso [escolar] como una situación que sobreviene en el transcurso de una historia, es considerar que todo individuo es un sujeto, por más dominado que sea; un sujeto que interpreta el mundo, resiste a la dominación, afirma positivamente sus deseos y sus intereses, intenta transformar el orden del mundo para su ventaja” (Charlot, 2006, p. 37). El regreso a la escuela por segunda o tercera ocasión y en la adultez es una manera en que los estudiantes transformarían el orden del mundo.

Una noción importante en el análisis de la Relación con el Saber implica hacer una lectura en positivo de las realidades y experiencias de los estudiantes. Al respecto, el autor menciona que “practicar una lectura en positivo, es prestar también atención a lo que la

gente hace, logra, tiene y no solamente a lo que pierden y a lo que les falta” (Charlot, 2006, p. 36). Esta posición, para interpretar, busca comprender la forma en que se puede crear aprendizaje de una situación de fracaso. En cambio, la lectura en negativo busca las carencias de una situación instalada en el sistema educativo que le impide convertirse en exitosa.

Charlot (2006), plantea de qué manera son “movilizados”, en este caso, los estudiantes adultos en esa relación de saber y en relación a un saber, entendiendo por movilización “... que uno se moviliza (desde “el interior”), a diferencia de la noción de motivación que pone el acento sobre el hecho de que está motivado por alguien o alguna cosa desde “el exterior”. Para el autor es importante entender “... los móviles de la movilización...” (pp. 63-64), es decir, cuáles son las razones que movilizan a los estudiantes. De igual manera, un concepto empleado permanentemente en su obra es el de “sentido”, para el que propone una triple definición:

“Tienen sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que pueden ser puestos en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado” (p. 65).

El autor manifiesta que el sentido se produce por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros y que adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual se vive, comunicarse con otros seres y compartir el mundo con ellos, vivir ciertas experiencias y así volverse más grande, más seguro de sí, más independiente (Charlot, 2006). De hecho, es importante integrar la mirada del autor en relación a la didáctica, así Charlot (2008, p. 44), acota que “el concepto de relación con el saber no es un concepto a ser incorporado a los otros conceptos forjados por la didáctica (transposición didáctica, prácticas de referencia, contrato didáctico, entre otros), pero sí un concepto que permite hacer otra mirada sobre las situaciones didácticas”. Enfatiza también en que desarrollar investigaciones sobre la relación con el saber implica adentrarse en la forma cómo el sujeto aprehende el mundo, lo que conlleva una construcción y

transformación de sí mismo para llegar a ser “un sujeto indisociablemente humano, social y singular” (Charlot, 2008, p. 42).

Esta teoría aporta a reflexionar sobre la realidad de los sujetos confrontados con la obligación de aprender en un contexto vinculado con desigualdades sociales, en el que, las historias escolares están ligadas a indicadores de pobreza, sobreedad y rezago educativo. Así, permitirá entender el fracaso escolar como una situación relacionada con la historia personal de los individuos y las movilizaciones que los llevan a regresar a la escuela por segunda o tercera ocasión y en la adultez, con lo que intentan transformar el orden del mundo. De la teoría mencionada, se emplearán algunos conceptos en el desarrollo de esta investigación, en particular: relación con el saber, fracaso escolar, movilización, sentido, lectura en positivo y figuras decisivas.

La relación con el saber nos proporciona herramientas conceptuales y metodológicas, es así que asumimos el posicionamiento metodológico de Charlot (2006) quien menciona:

“Las investigaciones sobre la relación con el saber no pueden quedar solo en las diferencias (aunque estas continúen siendo interesantes en términos heurísticos). Buscan comprender cómo el sujeto categoriza, organiza su mundo, cómo él da sentido a su experiencia y, especialmente, a su experiencia escolar. A una ‘lectura negativa’ que interpreta las situaciones y las prácticas en términos de faltas, nuestra investigación opone una ‘lectura positiva’ que intenta identificar y conceptualizar los procesos a través de los cuales esas situaciones y prácticas se construyen. Desde el punto de vista metodológico, eso implica la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su historia y a sus actividades: ‘balances de saber’, entrevistas profundas que presentan una dimensión clínica, análisis de trabajos escolares, análisis de las prácticas de lenguaje expresadas en esos textos, observaciones, etc.” (p. 42).

De hecho, nuestro estudio, por medio de entrevistas a profundidad, acoge las percepciones y la forma cómo los adultos categorizan el sentir y las vivencias de su historia escolar signada por dos momentos: el primero cuando desertaron del sistema educativo y el segundo, su decisión de retornar a las aulas escolares. En este retorno se recogen sus

impresiones sobre la relación que asumen con algunas áreas del saber, las prácticas didácticas de los docentes, el currículo educativo y la forma cómo se generan dinámicas familiares alrededor del retorno escolar.

### **2.4.3. Otros aportes conceptuales**

Lo expuesto por Charlot se complementa, desde el campo sociológico, con el pensamiento desarrollado por Santos (2006), investigador portugués, quien menciona la necesidad de construir una teoría de la traducción, propuesta que ofrece herramientas para construir conceptos multiculturales en diferentes ámbitos que posibiliten la articulación de relaciones y entendimientos desde diferentes latitudes. Define el trabajo de traducción como un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad. En esta perspectiva teórica, el investigador menciona la importancia de comenzar por un procedimiento que denomina sociología de las ausencias, definida como “investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe (Santos, 2006). El objetivo de la sociología de las ausencias es “transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos, transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica” (Santos, 2006, p. 75).

El autor también enfatiza en que la sociología de las ausencias tiende a sustituir la monocultura del saber científico por una ecología de los saberes, en donde se convoca a un diálogo entre los saberes no científicos, considerados como alternativos al saber científico, cuya idea central es que no existe ignorancia ni saber general, cada saber contribuye a establecer un diálogo de saberes que permitirá superar las ignorancias. Así, el aporte del autor portugués permite afianzar la investigación en el campo de la sociología como una perspectiva que aporta a estructurar un análisis del hecho educativo con una visión social. Es importante integrar una visión analizada en el contexto latinoamericano, sin perder de vista la realidad global, así lo manifiesta el autor. Será trascendente entonces comprender que los saberes de los jóvenes y adultos que retoman los estudios podrían ser experiencias sociales que no sean optimizadas en el proceso educativo semipresencial. Se tomarán los siguientes

conceptos propuestos por Boaventura de Sousa Santos como marco referencial para reforzar la investigación: ecología de los saberes, diálogo de saberes.

Por otro lado, al ser este un estudio que abordará las prácticas didácticas de los docentes, es menester establecer una diferencia conceptual entre pedagogía y didáctica. Así, acudimos a los conceptos de Medina y colaboradores (2009), quienes se refieren a la pedagogía como “la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos” (p. 7). Al referirse a la didáctica, presentan varias definiciones, acogemos la siguiente:

“La Didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7).

Además, enfatizan estos autores que la didáctica está comprometida con la solución de problemas nacidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionada con el desarrollo profesional de los docentes, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolla la actividad formativa. Para complementar los conceptos indicados, se considera pertinente abordar algunas precisiones sobre el currículum crítico, el cual se vincula con el movimiento de la pedagogía crítica que se sustenta ideológicamente en la teoría crítica, la cual hace referencia a la visión de un grupo de prominentes miembros agrupados en la Escuela de Frankfurt, interesados en generar una sociedad más justa que logre un empoderamiento autónomo de las personas para transformar sus vidas. Señala que un currículum crítico induce a una pedagogía crítica y, basándose en métodos de enseñanza, propende a que los estudiantes ejerzan más control sobre su aprendizaje (Magendzo, 2003). De esta forma, los conceptos expuestos sobre didáctica y currículum crítico aportarán a profundizar y comprender los datos recopilados en la investigación, los que podrían abonar a la construcción de un currículum para la educación de adultos en la que su voz sea recogida.

En el apartado siguiente se describe la metodología definida para el estudio. En primera instancia, se caracteriza el diseño de la investigación cualitativa, a continuación se

describen las características que imprimen a la muestra seleccionada, criterios de participación y participantes en el estudio. Se enfatiza en las características del instrumento de recopilación de datos y se hace una descripción del proceso de construcción y validación de la guía de preguntas de la entrevista, las consideraciones éticas tomadas en cuenta, el proceso seguido para acceder a los datos de los participantes y, finalmente, la forma en cómo se analizó el corpus de datos.

## **2.5. Definición metodológica del estudio**

### **2.5.1. Características del estudio**

#### **2.5.1.1. Diseño**

El relevamiento de investigaciones previas ha permitido construir un posicionamiento teórico metodológico que se fundamenta en la Relación con el Saber (Charlot, 2006), en razón de lo cual se define un estudio cualitativo, de carácter exploratorio mediante estudio de casos, lo cual permitirá alcanzar los objetivos propuestos. Según Creswell y Poth (2016), es adecuado usar aquella metodología cuando se trata de explorar un problema o situación que involucra a un grupo particular de la población en relación a alguna situación sensible, además de ser recomendada para estudiar voces que no han sido escuchadas, en nuestro caso las voces de los estudiantes adultos que reinician su escolaridad, pues, la investigación en nuestro país es incipiente. Así también, la investigación cualitativa permite explorar la forma en la que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones, significados y contextualizando el ambiente, detalles y experiencias únicas (Hernández et al., 2014).

La investigación cualitativa es caracterizada por Denzin & Lincoln (2011) como una actividad situada que ubica al observador en el mundo, y consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que visibilizan y transforman el mundo. Señalan que este tipo de investigación estudia las cosas en su entorno natural e interpreta los fenómenos en términos del significado que las personas les otorguen. El estado del conocimiento denota varios trabajos desarrollados en Latinoamérica, los cuales se fundamentan en la Relación con el Saber.

### 2.5.1.2. Participantes

El presente estudio se define como un estudio de casos, pues el propósito es estudiar en profundidad las historias escolares de cada sujeto y la relación que establecen con algunas áreas del saber (matemáticas, lengua y literatura y lengua extranjera). Es conocido que la intención de la investigación cualitativa no es generalizar, sino profundizar en el estudio y el conocimiento de ciertos fenómenos. Para el presente trabajo se han seleccionado cinco casos.

Metodológicamente, replicamos y acogemos el criterio definido por Broitman (2012) en su estudio, quien menciona que se trata de una aproximación a la idea de “muestra teórica” (Glaser & Strauss, 1967), también llamada en la literatura metodológica “muestra de juicio”, en las que los casos son seleccionados a partir de ciertas hipótesis del investigador, del conocimiento de la realidad con la que se interactúa y de criterios ya relevados en estudios anteriores. Además, para la definición de la población y muestra se acude al criterio emitido por Mertens (2019, p. 386), quien señala que “en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente de individuos”. Así, se conformó una muestra homogénea definida por Miles y Huberman (1994), Henderson (2009) y Creswell (2014), como el hecho de que las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares.

Entonces, en medio de la homogeneidad de la muestra, se estructura un grupo de participantes voluntarios con quienes se explora, entre otros aspectos, sobre el “sentido” que adquieren los saberes en su vida, la jerarquización que dan a los conocimientos de las diferentes áreas del saber, la forma cómo perciben la escolarización y la importancia que adquiere la apropiación de conocimientos para su vida laboral y familiar. Para ello, se han definido los siguientes criterios de participación:

- Edad: es importante que la edad de los participantes supere los 21 años, dado que UNICEF (2020) determina que la adolescencia tardía culminaría en esta edad, y al tratarse de un estudio sobre educación de adultos se considera pertinente tomar en cuenta esta definición.

- Género: contar con el criterio de hombres y mujeres permitió conocer las experiencias y apreciaciones de ambos, tanto en las relaciones académicas como personales con compañeros, docentes y familiares.
- Situación socio-laboral: es importante contar con la participación de estudiantes asalariados, no asalariados, de tal forma que se cuente con actores que imprimen diversidad a la muestra.
- Historia escolar: la deserción de la educación presencial en su adolescencia se definió como un criterio de participación general, ligado al fenómeno definido por Charlot (2006), como fracaso escolar, conocer historias escolares truncadas y cómo asumen el regreso a la escuela por segunda o tercera vez y en la adultez.
- Permanencia mínima de dos años en la institución: este criterio facilitó una descripción con mayor objetividad del contexto escolar actual, lo que permitió recabar información de sus vivencias, percepciones y motivaciones para su estancia en la institución, dado que se buscaba develar qué valor tiene en su historia escolar presente y futura las adaptaciones curriculares ejecutadas por los docentes del sistema semipresencial.
- Hijos o familiares en el sistema educativo: se precisó que los participantes sean padres, madres de familia o jefes de hogar, para relevar la comparación que establecen entre sus saberes con aquellos de sus hijos o familiares.

Cabe mencionar que, un factor que favoreció la definición de la población y la elaboración de los criterios de participación fue la experiencia de la investigadora como colaboradora de la Extensión Educativa 48-D; de hecho, aquello facilitó la disponibilidad de acceso a la institución, estudiantes y docentes para el establecimiento de vínculos con los participantes, recolección de datos, concreción de tiempo para las entrevistas, acceso a información institucional y descripción del ambiente. Es preciso señalar que, en los tres últimos años, la investigadora se desempeñó solo como asesora externa de la institución, lo que permitió tomar cierta distancia con estudiantes y docentes, en miras a tratar de eludir sesgo en la información recopilada en las entrevistas. Pese a lo expuesto, se presentaron dificultades generadas por la asistencia intermitente de los estudiantes adultos a las sesiones presenciales, lo que dilató el desarrollo de las entrevistas. No obstante, se conformó un grupo de cinco participantes: cuatro mujeres y un hombre, cuyas edades fluctúan entre 28 a

42 años, siendo estos madres y padre de familia. Dos de las entrevistadas cursan el último año de Bachillerato y los restantes están en 2do año de Bachillerato. La tabla a continuación sistematiza las características de la muestra.

Tabla 1. *Características de la muestra*

Nombre ficticio	Edad	Edad deserción escolar	Zona de origen	Actividad laboral anterior	Actividad laboral actual	Hijos/familiar en edad escolar
Martha	33	13	Rural	Toquillera (tejido de sombreros)	Artesana	3 hijos en Educación General Básica (EGB) y Bachillerato
Adriana	42	14	Urbana	Migró a Italia. Trabajó como niñera	Taxista	2 hijas en EGB y Universidad
Emiliano	28	12	Rural	Ayudante de carpintería	Carpintero	1 hija y hermanos en EGB
Luisa	30	16	Rural	Mesera	Labores del hogar	2 hijas en EGB
Bety	34	12	Rural	Costurera	Limpieza de casas	2 hijos en EGB

### 2.5.1.3. Instrumentos de relevamiento de información

En cuanto al instrumento metodológico definido, como ya se ha mencionado, se acude a entrevistas a profundidad, Kvale (2012, p. 19) indica que “una entrevista en investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido, previo a las explicaciones científicas”. El mismo autor menciona que una entrevista permite conversar, escuchar ideas y opiniones de un entrevistado sobre sus sueños, temores y esperanzas en relación a diversas situaciones de su vida, entre ellas su situación escolar, tema de este

estudio. Añade que “la entrevista de investigación cualitativa es un lugar de construcción de conocimiento” (p. 46).

En cuanto al tipo de entrevista, se recurre a la tipología según el grado de espontaneidad verbal descrita por Marradi y colaboradores (2007). Se realizaron entrevistas profundas semiestructuradas y cara a cara, las cuales se caracterizan como “situaciones de diálogo e intercambio, en las que se busca conocer las perspectivas subjetivas de las personas entrevistadas, sus propias opiniones, concepciones e historias personales” (Marradi et., 2007, p. 45).

La información recopilada permite extraer mediante una “lectura en positivo” la experiencia de los estudiantes adultos y su relación con las áreas del saber. A través de ellas, se comprende cómo influye en su vida familiar, social y laboral el hecho de retomar estudios en su vida adulta, qué deseos, “movilizaciones”, están implícitos en el hecho de regresar a estudiar, qué saberes adquiridos en su cotidianidad o, por intermedio de sus hijos o familiares, en niveles educativos similares, les sirve en la escolarización, qué necesitan saber y qué sienten cuando no alcanzan esos saberes.

Las entrevistas permitieron conocer los vínculos que se establecen entre docentes y alumnos, y entender de qué manera las acciones y actitudes de los docentes y la cultura institucional promueve la movilización de los estudiantes adultos en esa relación de saber y en relación a un saber. Para desarrollar las entrevistas se tomó en consideración que la relación con el saber “estudia relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales...”.

Se han agrupado las preguntas en una guía semiestructurada de la siguiente manera: a) información socio demográfica; b) historia escolar; c) movilizaciones para reiniciar la escolaridad; d) relación de los estudiantes adultos con sus hijos o familiares en edad escolar; e) relación de los estudiantes adultos con los docentes del colegio de educación semipresencial y; f) relación de los estudiantes adultos con las áreas del saber.

Así, la entrevista a quienes desertaron en su adolescencia del sistema educativo, permitió conocer los motivos de esta decisión, la influencia de situaciones personales,

laborales, económicas y culturales como: estado civil, maternidad y paternidad, enfermedades, problemas familiares, migración, inmersión temprana al mundo laboral, inequidad salarial o por el hecho de que, culturalmente, ciertos sectores de la población mantienen la creencia que las mujeres deben estar al cuidado de la familia. Se abordó también de qué manera las situaciones que condujeron a la deserción se convirtieron en motivaciones para retomar los estudios, los beneficios que han alcanzado en su vida laboral y personal. Se preguntó además cómo perciben y ven a la escuela en otra etapa de su vida y sobre el hecho de convertirse en modelos para sus hijos o familiares. Es importante conocer si las dificultades por las que atravesaron para permanecer en la escuela en su adolescencia se repiten en este nuevo momento escolar y cómo las enfrentan. Así también, las entrevistas aportan a este estudio para conocer si las decisiones curriculares tomadas por los docentes influyen en la posibilidad de una nueva deserción escolar, así como, para relevar información sobre la forma cómo enfrentan y solucionan temas académicos derivados de la falta de sistematicidad en el desarrollo del currículo en educación semipresencial. El estudio aborda particularidades, las cuales posteriormente serán analizadas y agrupadas en “categorías” que se presentan frecuentemente en las experiencias (Hernández et al., 2014), mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006).

Se realizaron dos sesiones de entrevistas a cada uno de los cuatro participantes y una sola sesión a una participante, con quien no fue factible desarrollar una segunda sesión por cambio de ciudad para su residencia.

A continuación, se exponen las consideraciones éticas tomadas en cuenta para el estudio y se describen especificaciones sobre el desarrollo de la recopilación de datos.

#### **2.5.1.4. Consideraciones éticas y desarrollo del estudio**

Con respecto a temas éticos, según Creswell y Poth (2016), el investigador debe tomar en cuenta consideraciones durante la recopilación de datos, en el análisis y en la divulgación de resultados. Es así, que para la fase de recopilación, se tomó en consideración los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la American Psychological Association (APA, 2003). Además, se contó con autorizaciones verbales y escritas de Autoridades de la institución participante. Cabe mencionar que, al inicio del proceso

investigativo, se mantuvieron intercambios con Autoridades nacionales, de quienes se recopila información general y sugerencias para el estudio.

Para la recolección de datos se fijó un día y hora con cada participante para proceder con la entrevista. Se acordó un día entre la semana, a partir de las 18h00, es decir, luego de su jornada laboral, así también, las reuniones se concretaron en una oficina institucional. En este espacio se desarrollaron cuatro de las cinco entrevistas, excepto las del participante hombre, quien solicitó que la entrevista se desarrollara en su lugar de trabajo. Las sesiones se efectuaron en un ambiente distendido y de confianza, aportó el hecho de que los estudiantes estuvieran familiarizados con la oficina institucional y que la participación fuera espontánea. Los entrevistados se mostraron muy colaboradores con el proceso, la conversación fluyó alrededor de los temas planteados. No se evidenciaron signos de nerviosismo o incomodidad ante la grabadora de audio. Acudieron puntualmente a la cita definida, dos entrevistadas son acompañadas por sus hijos menores de edad, situación bastante común en visitas a la oficina para trámites administrativos o académicos. Los niños se quedaron a cargo de una cuidadora mientras se desarrollaba la entrevista.

La entrevista inició con una introducción informativa, considerada por Kvale (2012) como un momento en el que se le describe al sujeto el propósito del encuentro, el uso de la grabadora y se menciona si desean hacer alguna pregunta. A continuación, se procedió a la firma del consentimiento informado para participar en el estudio, el cual presenta los objetivos de la investigación, la confidencialidad, consecuencias de la participación y el rol del investigador. La guía para la entrevista se define con preguntas que sirvieron como orientación para su desarrollo, estas fueron formuladas en lenguaje coloquial y en concordancia a las preguntas de investigación planteadas. A continuación, se describe el primer grupo de preguntas definidas como información socio demográfica, las cuales preguntan por datos generales, estructura familiar, situación académica familiar:

- ¿Cuál es su nombre?, ¿Qué edad tiene?, ¿En dónde nació?
- Si no nació en Cuenca: Me cuenta ¿cuándo y cómo fue que se vino a vivir acá?
- Dígame: ¿cómo está conformada su familia, con quién vive, y si alguno de ellos estudió o estudia?

- Si no respondieran a esta pregunta, se les preguntará directamente: ¿Con quién vive?, ¿Cuántos hijos o familiares viven con usted?, ¿Qué edades tienen?, ¿Están en la escuela o colegio?, ¿Sus hijos o familiares en que años estudian?

Un segundo grupo de preguntas hace relación a su historia escolar:

- Hablemos un poco de su historia escolar, cuénteme: ¿Hasta qué año estudió antes de ingresar a este colegio?
- Me puede comentar, ¿cuáles fueron los motivos por los cuales se retiró del colegio?
- ¿Qué edad tenía y a qué se dedicó luego de dejar los estudios?

Un tercer grupo de preguntas se relacionan con las movilizaciones para reiniciar la escolaridad y su relación con el estudio:

- Me gustaría conocer: ¿Cuáles son los motivos por los cuales retornó a estudiar ahora?
- ¿Le agrada asistir los sábados a recibir tutorías?, ¿Por qué?
- ¿Cómo se siente en su colegio?
- ¿Asiste con regularidad al Colegio?
- De no ser así, se preguntaría: ¿Cuáles son los motivos que le impiden llegar al colegio?

Este grupo de preguntas aborda la relación con los hijos o familiares en edad escolar así como con su familia y los estudios:

- ¿Cómo reacciona su familia ante el hecho de que usted estudie los sábados?
- Puede relatarme: ¿Quién y de qué maneras le apoyan o no para estudiar los sábados?
- Con respecto a los contenidos que estudia: ¿usted cree que son iguales o diferentes a los de sus hijos o familiares?, ¿Por qué le parece que son diferentes?
- Cuénteme si alguna vez usted ha comparado lo que se aprende en otros colegios o lo que aprendieron sus hijos o familiares, con lo que usted aprende en este colegio. ¿Cuáles son las diferencias que ha encontrado?

Otro grupo de preguntas indaga sobre la relación de los estudiantes adultos con los docentes del colegio de educación semipresencial, así como inconvenientes detectados en su escolaridad adolescente y actual:

- Con respecto a las materias que estudiaba en el colegio anterior, ¿Recuerda con qué inconvenientes se encontró?
- ¿Qué asignaturas consideraba las más difíciles y por qué?
- Actualmente, ¿Cuáles son las materias en las que tiene mayores dificultades para comprender?, ¿Por qué?
- Cuando algo le cuesta entender en esas materias, ¿Qué soluciones busca?
- ¿A qué personas acude para que la ayuden a solucionar estos inconvenientes?
- ¿De qué maneras sus profesores le ayudan a solucionar estos problemas en sus estudios?

El siguiente grupo de preguntas busca indagar sobre la relación de los estudiantes con el currículo de semipresencialidad:

- ¿Cree que es importante aprender todos los contenidos definidos en los módulos de estudio?, ¿Por qué?
- ¿Cree que hay alguna diferencia entre lo que dicen los programas de estudio y lo que sucede en las aulas de clase?
- Cierta ocasión una persona me comentó que creía que los profesores de los colegios semipresenciales o a distancia daban menos contenidos que en los colegios de asistencia diaria, ¿usted está de acuerdo?, ¿Qué opinión le merece esta cuestión?

Finalmente, se aborda la relación de los estudiantes adultos con las áreas del saber a través de las siguientes preguntas:

- Sobre los contenidos que usted estudia, ¿Para qué le aportan?
- ¿Qué es lo que más le aporta en su trabajo o familia?
- ¿Usted siente que es importante lo que estudia en el colegio?
- De las asignaturas que estudia, ¿Cuál es la que más le gusta y por qué?
- ¿Usted siente que es buena estudiante en esa materia o en otras?, ¿Por qué?
- ¿Cuándo estuvo en el colegio antes de venir acá, le gustaba la misma asignatura?

- ¿En qué materia tiene mayor dificultad?
- ¿Cree que es mejor estudiante ahora en este colegio o en el colegio que estudió antes?
- Y en su casa, ¿Para qué materias son buenos?, ¿Cree que ellos saben más que usted en esa materia o en otras?, ¿Por qué?

El guión de preguntas fue validado en una primera entrevista considerada piloto, la cual luego pasó a formar parte del cuerpo de datos dada la valiosa información que se recopiló. El corpus de datos está compuesto por nueve entrevistas con un total de 7 horas y dos minutos, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 2. *Sesiones de entrevistas*

Participante	Primera sesión	Segunda sesión	Total
Martha	55 minutos	32 minutos	87 minutos
Adriana	53 minutos	37 minutos	90 minutos
Emiliano	65 minutos	35 minutos	100 minutos
Luisa	60 minutos	No se realiza	60 minutos
Bety	45 minutos	40 minutos	85 minutos
Tiempo total de entrevistas			422 minutos (7 horas, 2 minutos)

Una vez transcritas en forma literal las entrevistas, se procedió a invitar a cada uno de los entrevistados para desarrollar una sesión de retroalimentación, con el objetivo de validar la información recopilada en las entrevistas. Esta práctica es descrita por Cho & Trent (2006) como un proceso de validación empleado en la investigación cualitativa que se origina entre el investigador, el investigado y los datos recopilados. El objetivo es lograr un buen nivel de precisión y consenso mediante la revisión de hechos, sentimientos, experiencias y valores o creencias recopilados o interpretados, en este caso en las sesiones de entrevistas. Con base en lo mencionado, en la sesión de retroalimentación, cada participante dio lectura a las transcripciones y validó con su rúbrica cada hoja.

### 2.5.1.5. Análisis de datos

Se realizó un Análisis Temático, el cual es una herramienta de investigación flexible que permite generar una detallada y compleja suma de datos para la comprensión de un fenómeno de estudio. Puede ser utilizado con diferentes métodos y permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro del cuerpo de datos recopilados (Braun & Clarke, 2006). El análisis temático recurre a seis fases (Terry et al., 2017): Fase 1, familiarización con los datos; Fase 2, generación de códigos iniciales; Fase 3, búsqueda de temas; Fase 4, revisión de temas; Fase 5, definición y denominación de temas; Fase 6, Producción del reporte final.

La Fase 1 inicia con la familiarización de los datos mediante la lectura y relectura suscitados en el proceso de transcripción, lo que aportó a conocer detalladamente cada una de las entrevistas, transformándose así en un análisis inicial, según Kvale (2012). La siguiente fase fue la generación de códigos iniciales, para lo cual se empleó el programa informático Atlas.ti, en el cual se fue codificando cada entrevista para, posteriormente, conformar familias de códigos. El programa permite la edición de cada código, con lo que se realizó una descripción de cada uno de ellos; también se acudió a la redacción de memorandos, los cuales permitieron hacer anotaciones, escribir reflexiones sobre las entrevistas, material que se empleará en análisis posteriores. Otras herramientas empleadas fueron el recuento de palabras y representaciones gráficas de redes semánticas. Una vez definidos los códigos iniciales se hizo un análisis de cada entrevista y se definió una segunda sesión de preguntas, para profundizar temas que lo ameritaban.

El análisis se fue realizando conforme se iba recopilando la información. Al final, con la totalidad de los datos recopilados, se estructuró un índice interno, lo que sería un segundo nivel de análisis de cada caso de estudio, el cual se origina en las dimensiones definidas en la guía de entrevista. Estos resultados se presentan en el capítulo III y están estructurados de la siguiente manera:

- Historia escolar de cada caso de estudio:
  - Los motivos que llevan a desertar del sistema escolar
  - Las movilizaciones para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial

- El mundo escolar de cada caso de estudio: :
  - Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial
  - Relación con las prácticas didácticas de los docentes
  - Percepción sobre limitaciones curriculares en semipresencialidad
    - Relación con matemáticas
    - Relación con lengua y literatura
    - Relación con lengua extranjera
- La relación que establecen entre el estudio y la familia del estudiante adulto:
  - El apoyo que reciben de sus parejas e hijos
  - El apoyo que reciben de sus padres y familiares
  - El apoyo que ofrecen a sus hijos o familiares como tutores
  - Relación con el currículo de hijos o familiares

A continuación, según proponen Braun y Clarke (2006), se procedió a la búsqueda de temas. Un tema captura asuntos importantes en relación a las preguntas de investigación y recopilan respuestas o patrones de los datos. Posteriormente, se avanzó hacia una revisión de los temas para definir y denominar cada uno de ellos, finalmente se dio paso a la elaboración del reporte final. En este punto se realizó un análisis transversal, que sería otro nivel de análisis, de las entrevistas y se definieron temas y subtemas, en donde se hizo presente un posicionamiento teórico metodológico con la Relación con el Saber, así como una perspectiva psicológica que intenta descifrar las emociones de los entrevistados en relación a su historia escolar, ubicada en dos momentos: la deserción y el retorno.

- La deserción escolar del estudiante adulto y sus movilizaciones para reiniciar escolaridad:
  - La deserción escolar en la niñez o adolescencia
  - Movilizaciones para retomar estudios
- La relación del estudiante adulto con su mundo escolar semipresencial:
  - La relación con el ambiente escolar
  - La relación con el área del saber

- La relación con el currículo de semipresencialidad y prácticas didácticas de los docentes
- La familia del estudiante adulto en su mundo escolar semipresencial
  - La relación del estudiante adulto con sus hijos y familiares
  - Los estudiantes adultos establecen relaciones entre su currículo y el de sus hijos o familiares

El reporte de resultados se estructura en base a la siguiente nomenclatura: E: entrevistadora; la inicial del nombre de cada caso estudiado: M para Martha; A para Adriana; E para Emiliano; L para Luisa; y B para Bety. Se integra además el número de renglón de la transcripción.

#### **2.5.1.6. Validez y fiabilidad del estudio**

Con el fin de garantizar la validez y fiabilidad del estudio, en esta investigación se recurrió a la triangulación teórica y de investigadores. La triangulación teórica hace referencia a las distintas posturas teóricas que se complementan entre sí y que son el sustento del análisis de datos. En cuanto a la triangulación de investigadores, la autora ha mantenido comunicación permanente con la Directora, de quien ha recibido retroalimentación constante en cada etapa de la investigación. También ha participado en algunos eventos académicos como congresos, simposios, foros, coloquios, talleres metodológicos y de escritura académica, en los que ha expuesto los avances del estudio y ha recibido observaciones de expertos en cada área.

En este apartado se ha hecho una descripción del proceso metodológico desarrollado en la investigación. Inicia con aportes de autores respecto a la definición de investigación cualitativa, a continuación se describen consideraciones sobre criterios de participación para la definición de la muestra, se especifican las características del instrumento metodológico para recopilación de datos, la estructuración de la guía de entrevista y, finalmente, el proceso utilizado para el desarrollo y análisis de las entrevistas. A continuación se procede a compartir reflexiones metodológicas originadas en el levantamiento de la información.

### 2.5.2. Reflexiones metodológicas

En este espacio se compartirán experiencias y reflexiones que si bien no se las puede catalogar como dificultades en el proceso de investigación, se las puede concebir como aprendizajes metodológicos para ser tomados en cuenta en futuras investigaciones. Estas se irán describiendo en forma cronológica, acorde al proceso seguido para recopilación de datos. Así, una vez realizada la primera entrevista, se detectó que la intención de algunas preguntas no era interpretada de la misma manera por los entrevistados, por lo que se decidió modificar el lenguaje de algunas interrogantes de la guía de entrevistas. Por ejemplo, al preguntar sobre los contenidos que usted estudia, ¿para qué le sirven?, ¿qué es lo que más le sirve en su trabajo o familia?, las respuestas de los entrevistados se interpretaron con un sentido utilitario, por lo que la palabra *sirven y/o sirve* fue cambiada en las siguientes entrevistas por *aportan*. De esa manera, se intentó dar un sentido humanista antes que utilitarista a estas preguntas.

Una de las conjeturas iniciales de la investigadora era que *“aquellos estudiantes adultos que son padres, madres o jefes de familia, tienden a establecer relaciones entre el currículo que estudian con el de sus hijos o familiares y consideran devaluado su propio currículo a partir de esta relación”*, sin embargo, en el desarrollo de una de las entrevistas, y al sentir que esta conjetura no se cumple, se observó cierta inducción por parte de la investigadora, situación que es reflexionada con la Directora y mejorada en las siguientes entrevistas. Así también, fue un desafío del proceso investigativo hacer un desprendimiento de creencias y percepciones propias para desarrollar un estudio en donde fluyan las voces de los entrevistados sin persuasión de ninguna índole.

Otra situación experimentada fue la dificultad de la investigadora para abstraerse de temas personales enunciados por las entrevistadas y que se salen del contexto de estudio. En algún momento, una de las entrevistas toma aristas personales, situación que es reflexionada para tenerla en cuenta en las siguientes participaciones.

Finalmente, cada capítulo ha sido discutido y reflexionado con la directora de tesis, con quien se ha establecido muy buenos canales de comunicación, lo que ha permitido

acoger las observaciones recibidas que han aportado al mejoramiento del componente conceptual, como del metodológico y de los diferentes niveles de análisis.

Así, en este capítulo se describió el problema de investigación y las preguntas que orientan la investigación, a continuación, se realizó un relevamiento de investigaciones precedentes sobre la educación de adultos y la educación popular, así como, las teorías en las cuales se sustentan esta investigación. Finalmente, se efectuó una descripción del enfoque metodológico definido y el desarrollo del proceso de levantamiento de datos. Se concluyó con reflexiones metodológicas que aspiran a contribuir a futuras investigaciones. A partir del siguiente capítulo se procede a analizar los datos recopilados.

### Capítulo III. Análisis por caso

Esta investigación, como ya lo hemos señalado en el capítulo II, pretende analizar las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos que reinician la escolaridad sobre la modalidad de estudio semipresencial. Se exploran situaciones que favorecen u obstaculizan los estudios actuales, así como se analiza si los motivos de interrupción de estudios en su adolescencia se repiten en su escolaridad actual y de qué manera lo enfrentan. Las preguntas que orientan la investigación buscan conocer el punto de vista de los estudiantes adultos en relación a los ajustes curriculares y prácticas didácticas de los docentes de semipresencialidad, cuál es la relación que establecen con las distintas áreas del saber, así como la relación entre estudio y familia.

En este capítulo se presenta el análisis individual de los cinco actores que participaron en la investigación, acorde al orden en que fueron entrevistados: Martha, Adriana, Emiliano, Luisa y Bety. Recordamos al lector que se empleó una guía de entrevista semiestructurada, presentada en el capítulo II, con preguntas que recogieron información, en primera instancia sobre los datos socio demográficos de los participantes, su historia escolar, las causas que les llevaron a desertar del sistema educativo y las movilizaciones que les impulsaron a reiniciar la escolaridad.

A continuación se pregunta sobre la relación que los estudiantes adultos asumen con su mundo escolar. Se generan subtemas como la relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros de la modalidad semipresencial, se pregunta sobre dificultades académicas percibidas en su adolescencia y actuales, así como, estrategias de solución. Se indagan las percepciones en relación a los ajustes curriculares realizados por los docentes y las prácticas didácticas empleadas. Se analiza la relación que los estudiantes establecen con las diferentes áreas del saber y el sentido que tienen en su vida los saberes adquiridos. Recordamos las preguntas establecidas en la guía:

- Información socio demográfica: ¿Cuál es su nombre?, ¿Qué edad tiene?, ¿En dónde nació?, Si no nació en Cuenca: ¿cuándo y cómo fue que se vino a vivir acá?, ¿Cómo está conformada su familia, con quién vive, y si alguno de ellos estudió o estudia?, O se les pregunta directamente: ¿Con quién vive?, ¿Cuántos hijos o familiares viven con usted?,

- ¿Qué edades tienen?, ¿Están en la escuela o colegio?, ¿Sus hijos o familiares en que años estudian?
- Historia escolar: ¿Hasta qué año estudió antes de ingresar a este colegio?, ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales se retiró del colegio?, ¿Qué edad tenía y a qué se dedicó luego de dejar los estudios?
  - Movilizaciones para reiniciar escolaridad y su relación con el estudio: ¿Cuáles son los motivos por los cuales retornó a estudiar ahora? ¿Le agrada asistir los sábados a recibir tutorías?, ¿Por qué?, ¿Cómo se siente en su colegio?, ¿Asiste con regularidad al Colegio?, De no ser así se pregunta ¿Cuáles son los motivos que le impiden llegar al colegio?
  - Relación con los hijos o familiares en edad escolar, así como con su familia y los estudios: ¿Cómo reacciona su familia ante el hecho de que usted estudie los sábados?, Puede relatarme: ¿Quién y de qué maneras le apoyan o no para estudiar los sábados?, Con respecto a los contenidos que estudia: ¿usted cree que son iguales o diferentes a los de sus hijos o familiares?, ¿Por qué le parece que son diferentes?, ¿Cuénteme si alguna vez usted ha comparado lo que se aprende en otros colegios o lo que aprendieron sus hijos o familiares, con lo que usted aprende en este colegio?, ¿Cuáles son las diferencias que ha encontrado?
  - Relación con docentes y asignaturas de su escolaridad adolescente y actual: Con respecto a las materias que estudiaba en el colegio anterior ¿Recuerda con qué inconvenientes se encontró?, ¿Qué asignaturas consideraba las más difíciles y por qué?, Actualmente, ¿Cuáles son las materias en las que tiene mayores dificultades para comprender?, ¿Por qué?, Cuando algo le cuesta entender en esas materias, ¿Qué soluciones busca?, ¿A qué personas acude para que la ayuden a solucionar estos inconvenientes?, ¿De qué maneras sus profesores le ayudan a solucionar estos problemas en sus estudios?
  - Relación con respecto al currículo de semipresencialidad: ¿Cree que es importante aprender todos los contenidos definidos en los módulos de estudio?, ¿Por qué?, ¿Cree que hay alguna diferencia entre lo que dicen los programas de estudio y lo que sucede en las aulas de clase?, Cierta ocasión una persona me comentó que creía que los profesores de los colegios semipresenciales o a distancia daban menos contenidos que en los

colegios de asistencia diaria, ¿Usted está de acuerdo?, y ¿Qué opinión le merece esta cuestión?

- Relación con las áreas del saber: Sobre los contenidos que usted estudia, ¿Para qué le aportan?, ¿Qué es lo que más le aporta en su trabajo o familia?, ¿Usted siente que es importante lo que estudia en el Colegio?, De las asignaturas que estudia ¿Cuál es la que más le gusta y por qué?, ¿Usted siente que es buena estudiante en esa materia o en otras?, ¿Por qué?, ¿Cuándo estuvo en el colegio antes de venir acá, le gustaba la misma asignatura? ¿En qué materia tiene mayor dificultad?, ¿Cree que es mejor estudiante ahora en este colegio o en el colegio que estudió antes?, Y en su casa ¿Para qué materias son buenos?, ¿Cree que ellos saben más que usted en esa materia o en otras?, ¿Por qué?

### **3.1. Martha**

Martha tiene 38 años, nació y vivió hasta los 13 años en una parroquia rural de la provincia del Azuay, ubicada en el sur del Ecuador. Hasta los 13 años era toquillera, actividad ligada al tejido de sombreros en paja toquilla, a la que se dedican las mujeres de la zona. A esa edad salió a vivir en la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay, en donde radica hasta la fecha. Es casada y tiene tres hijos que van a colegios públicos y privados de la ciudad. Actualmente, trabaja en elaboración de artesanías. Cursa el último año de Bachillerato y está en el cuadro de honor del colegio por sus altas calificaciones.

#### **3.1.1. Historia escolar**

##### **3.1.1.1. Los motivos que llevaron a Martha a desertar del sistema escolar**

La historia escolar de Martha transcurre en su pueblo natal hasta culminar la primaria. Tiene una estancia muy breve en una extensión educativa a distancia<sup>2</sup> en la cabecera cantonal de su pueblo. La posibilidad de trabajar y el deseo de ampliar horizontes “conocer algo más”, le llevan a la ciudad. A continuación un extracto de su relato:

*EMI, R:31-33*

---

<sup>2</sup> Los colegios a distancia tienen varias extensiones distribuidas en diferentes lugares del país.

*M: Vine a vivir (en la ciudad) por la intención de trabajar, yo era toquillera y digamos que quería trabajar y conocer, yo vivía en el campo y mi deseo era conocer, conocer algo más, no sólo en el ambiente del campo en el que vivía.*

Estas intenciones, unidas a dificultades administrativas del colegio en el que estudiaba se convierten en los motivos para la interrupción de estudios, así lo enuncia:

*EMI, R:81*

*M: El principal factor (para la deserción) fue porque la extensión retiró la unidad para salir al Sigsig, porque antes tenía, en la comunidad donde yo vivía, exactamente en la comunidad Buena Vista, había la extensión allí y dado que no había mucha acogida y problemas administrativos retiraron la extensión de allí y había que salir al Sigsig cada fin de semana. De donde yo estoy al Sigsig hay aproximadamente 45 minutos, bueno en ese tiempo una hora, porque la vía estaba más mala.*

Martha no asocia la deserción escolar a dificultades de aprendizaje, más bien, se devela presión por parte de su padre y poca valoración hacia el estudio en esa etapa de su vida.

*EMI, R:90*

*Mi papá era demasiado exigente, entonces me sentía demasiado presionada por parte de él y si no eran dieces, eran las regañadas, entonces antes no era obligado seguir el colegio, opté por dejarlo.*

La relación estudio-trabajo está presente desde su niñez, las responsabilidades del “tejido” son priorizadas ante las obligaciones académicas, junto a la percepción de no obligatoriedad del estudio a nivel de bachillerato.

*EMI, R:101*

*M: Como le digo, no era difícil, pero ya no me dedicaba en sí solo al estudio, sino también para tejer. Yo tenía que dejar de estudiar y tenía que tejer porque mi papá decía: “comida no les falta”, pero gastos adicionales, ropa o cosas de uso personal, teníamos que comprarnos nosotros. Entonces, por ende, muchas veces uno dejaba el estudio, para coger un ratito y ya no se lo hacía mucho. Entonces allí era mi papá:*

*“que ustedes tienen que tener dieces, que ya no les voy a estar pagando si van a estar de vagos” y honestamente uno en ese tiempo, como ya no es obligado se opta por dejarlo.*

La incidencia de figuras masculinas está presente en el discurso de Martha: cuando niña y adolescente la figura de su padre y en su adultez la figura del esposo. Se evidencia la fuerza del rol paterno.

*EM1, R:90*

*M: Para él (padre) era todo excelente o nada.*

La exigencia del padre en su desarrollo académico está impreso y justificado en sus intervenciones.

*EM2, R:34*

*M: ...obviamente mi papá me exigía, pero lo hacía por mi bien; pero uno no entiende eso hasta que uno no está en esa situación y nadie o la mayoría no lo entiende por eso muchos jóvenes desisten del estudio.*

El discurso de Martha evidencia inseguridades generadas en la forma cómo fue educada por su padre, sentimientos que le acompañan en su vida matrimonial. En su intervención afloran discursos ambivalentes hacia la relación con su padre:

*M2, R: 50*

*M: Mi papa ha sido una muy buena persona pero él nos ha criado con la idea de que no somos capaces de ciertas cosas. Cuando yo me casé nunca tuve ese apoyo de él, de decirme: “mija<sup>3</sup> ¿cómo estás?, ¿cómo te está tratando la vida?, ¿cómo es tu esposo?”, o sea, uno se llena de tantos de miedos de sentirse sola.*

De igual manera, el criterio del esposo cuenta a la hora de tomar decisiones en su vida académica. El esposo es como el papá, un hombre que exige, si bien de otro modo.

*EM1, R:138*

---

<sup>3</sup> Hija mía.

*M: ...mi esposo siempre decía “tienes que estudiar, tienes la oportunidad de hacerlo, dedícate”.*

Al salir a la ciudad prioriza el trabajo, así como en el campo. El criterio del padre se evidencia en su discurso.

*EMI, R:61*

*E: ¿Y cuando llegó a Cuenca estudiaba?*

*M: No, tampoco estudiaba porque ya tenía que trabajar y tenía... digamos con las personas que vivía no se sentían seguras de dejarme salir para estudiar las noches porque ellos estaban a cargo de mí, entonces decían no, porque le puede pasar algo y su papá que va a decir.*

El sentimiento de que el estudio no es necesario le acompaña en su adolescencia. En aquel momento la prioridad se enfocó en alcanzar independencia económica.

*EMI, R:68*

*M: De mi parte como estaba trabajando, tenía mi sueldo, no sentía la necesidad de irme a estudiar.*

Esta intervención se amplía en la segunda entrevista con Martha, en donde se repregunta sobre el sentido que tiene para ella la necesidad o no de estudiar. Martha enfatiza en su independencia económica, tener dinero, decidir qué hacer con él por sí sola.

*EM2, R:9*

*E: ¿Cuándo usted cree que se tiene la necesidad de estudiar y cuándo no se tiene la necesidad de estudiar?*

*M: Bueno, en base a eso a mi respuesta que yo dí, creo que es porque en ese momento se siente la independencia de que tengo dinero, de que puedo ir a comprar, hacer lo que yo quiera.*

Martha compara las exigencias académicas entre el campo y la ciudad, considera que en el campo no se necesitaba estudiar.

*EMI, R:110*

*M: En ese tiempo fue eso, el hecho de que para uno vivir allí no se necesitaba más que haber aprendido a leer y escribir.*

Este relato coincide con los hallazgos del estudio de Broitman (2012) quien señala que su entrevistado Claudio “ No encontraba motivación para estudiar porque para trabajar en el campo no es muy necesario ir a la escuela y porque en la escuela ‘no aprendía nada’”(p.97). Con el paso del tiempo y en la ciudad, Martha evidencia otro tipo de exigencia, lo que le lleva a desarrollar una alta valoración hacia el estudio.

*EMI, R:115*

*M: Antes si uno se iba a trabajar no le exigían tanto. Ahora así sea para lavar platos tiene que ser bachiller. Ahora es un requisito ser bachiller, antes hasta sexto grado era suficiente. Ahora la universidad es un requisito, el que quiere y puede, tiene la condición y la convicción de saber que es muy necesario lo hace.*

Martha considera que las demandas académicas cada vez son más altas e implican mayor preparación para mejorar una posición laboral.

*EM2, R:155*

*M: ...bueno si quiere tener un buen trabajo de ley tiene que seguir la universidad, sino bien gracias.*

Si bien las aspiraciones de Martha, momentáneamente, no le llevan a estudios universitarios, aspira a continuar preparándose en otro ámbito que le permita ampliar su campo de acción.

*EMI, R:210*

*M: Bueno, temporalmente, pienso seguir la rama de belleza y cosmetología. Mi proyecto es ahora graduarme y posiblemente seguir eso, a no ser que en el transcurso del año y los meses que falta del colegio surja algo.*

Para Martha saborear la autonomía en sus decisiones refleja un sentimiento de independencia emocional, demostrar que es capaz de asumir su vida. El estudio es visto por Martha como la herramienta que cierra heridas pasadas, afianza el presente y mejora el

futuro. Este sentimiento se verá fortalecido con el retorno a las aulas escolares tal como se describe a continuación.

### **3.1.1.2. Las movilizaciones de Martha para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial**

El retorno a estudiar es visto por Martha como una manera de enfrentar y vencer miedos.

*EMI, R:116*

*M: El principal y más fuerte motivo fue... bueno,, serían dos grandes: ayudar a mi hijo y vencer miedos, porque digamos que estaba en un ambiente muy cerrado, dedicada a mi casa, trabajos artesanales y veces tocaba salir y no me podía desenvolver hablando con nadie. Entonces yo me sentí presionada a hacer algo para que eso cambie, porque a veces yo necesitaba ir al banco pero me sentía intimidada por preguntar algo, me daba miedo entonces en base a eso yo dije no, esto tiene que cambiar, yo tengo que dejar mis miedos porque ya mis hijos están creciendo. Voy a tener que acudir a hablar con personas, que se yo, que sean estudiadas y para tener una forma mejor de dirigirme hacia ellos y poder también ayudar a mis hijos, ayudar en los deberes, entonces tengo que estudiar.*

Así, con la idea de poder vencer temores, el empuje y ganas que imprime a sus estudios se evidencia en esta intervención de Martha, el estudio asumido como un reto personal. Sus dudas iniciales de no poder con el estudio son asumidas con la valentía con que ha enfrentado sus luchas.

*EMI, R:430*

*M:... el primer año de colegio para mí fue un reto porque mis compañeros recién habían salido de la escuela o habían abandonado el colegio anterior, ya estaban en ese proceso que por lo menos tenían una idea. Yo estaba perdida, estaba perdida, yo volvía a la casa y decía 'no voy a poder', pero entonces fue mi reto de que, como le decía a mi esposo, a nada le he dicho que no.*

Martha asume retos académicos que los equipara con retos laborales de su adolescencia cuando trabajaba en una joyería. Sus miedos iniciales son vencidos con esfuerzo, trabajo y disciplina.

*EMI, R:436*

*M: Yo cuando trabajaba en la joyería desarrollaba los trabajos más complejos, para mí era un reto que tenía que hacerlo, si alguien lo hizo, yo también puedo hacerlo. Y eso hice el primer año del colegio porque todo lo que decía el profesor para mí era totalmente nuevo.. Aplicar la ley de los signos, yo pensaba ¿con qué se come?<sup>4</sup>, ¿cómo se hace?, iba y leía, releía, veía videos hasta que fui entendiendo cada paso y sigue siendo un proceso.*

Al ser consultada sobre su autoevaluación como estudiante actual en relación a su anterior etapa como estudiante, recalca el sentimiento que le acompaña de disfrutar el estudio. Las limitaciones de tiempo y responsabilidades laborales y de hogar las enfrenta con esfuerzo.

*EMI, R:450*

*M: Claro, ahora lo hago por mi propia idea, mi propia decisión y con ganas, como siempre digo y repito, por más que uno le tenga ganas siempre está, de por medio, otras responsabilidades, honestamente se va de las manos el tiempo ya que siempre hace falta algo en la casa, entonces uno tiene que esforzarse más trabajando.*

Martha establece diferencia entre la valoración a las notas y su voluntad, dedicación y compromiso consigo misma.

*EMI, R:396*

*E: ¿Usted siente que es una buena estudiante en esa materia (matemáticas) o en otras?*

*M: Qué le diría, definirme como buena, no; dedicada, sí, porque me gusta hacer. Digamos casi siempre trato de presentar mis deberes al día, trato de encontrar las formas para hacer, pero definirme como buena, buena, no, pero sí como una persona*

---

<sup>4</sup> Modismo que significa no entiendo nada.

*dedicada para hacer las cosas. Porque buena sería solo para obtener buenas calificaciones y a veces que en cosas sencillas uno se equivoca, entonces no, pero sí dedicada.*

Evidentemente Martha venció sus miedos y expresa placer por el estudio.

*EMI, R:444*

*M: Ahora lo hago (estudio) por mi gusto, por mi decisión y por mi necesidad...*

Además de sentir el retorno escolar como la forma de vencer miedos, el estudio es visto con un sentido emancipatorio, como una forma de reivindicación personal y social. El estudio le ayudará a alcanzar el mismo nivel de personas “estudiadas” con quienes podrá comunicarse de mejor manera.

*EMI, R:142*

*E: ¿Siente que estos años en el colegio le han ayudado para usted superar ese miedo?*

*M: A mí sí, me ha ayudado bastante. Yo siento que sí, y me ha ayudado bastante. Yo no quería ni hacer cola en el banco para un trámite sencillo como retirar dinero, me sentía demasiado intimidada para ciertas cosas tan sencillas, ahora últimamente ya hice unos trámites en los que tenía que ir hacer por una compra-venta de terrenos, como que uno pierde los miedos.*

Es importante resaltar que para Martha dejar sus miedos refleja un sentido de independencia que la acompaña, así como cuando niña salió a la ciudad a trabajar.

*EMI, R:150*

*M: Le digo al Fabián<sup>5</sup>, solo cuestión de hablar lo que uno no sabe, hablando se entera y se hace, entonces ya hacía yo sola porque mi esposo trabaja. Entonces me doy cuenta que uno vence ciertos miedos, tabúes de que quizá sin querer los papás le ponen, esas ideas de que ustedes no saben, “qué van a poder”. Y uno viene*

---

<sup>5</sup> Fabián es el nombre del esposo de Martha.

*arraigando eso de antes y si no hace algo por vencerlo se queda allí. Ese fue mi motivo grande y veo que me ha ayudado bastante.*

Martha se proyecta hacia el futuro con la posibilidad de seguir una carrera enfocada en belleza y cosmetología, pese a su potencial, la posibilidad de seguir estudios universitarios no está como una meta clara en su vida.

*EMI, R:207*

*M: Bueno, temporalmente, pienso seguir la rama de belleza y cosmetología. Como le dije hace un momento, uno no se enfoca más allá, mi proyecto ahora es graduarme y, posiblemente, seguir eso, a no ser que en el transcurso del año y los meses que falta del colegio surja algo.*

### **3.1.2. El mundo escolar de Martha**

#### **3.1.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial**

Martha denota placer por asistir a las clases los días sábados, aprender se convierte en un placer que se complementa con la explicación que recibe de los tutores.

*EMI, R:168*

*M: Me gusta venir al colegio porque se aprende más, porque a veces se lee los libros, pero no es igual que cuando le explican, sobre todo, en materias como física y química, uno se puede leer pero no se puede desarrollar tan fácilmente si no hay alguien que le dé una tutoría, una explicación de cómo realizar los ejercicios.*

Para ella el aprender en sí es una movilización (Charlot)<sup>6</sup>, además el contexto escolar, la relación con docentes y compañeros son situaciones que animan su permanencia y hacen que el sábado sea un día muy esperado. Martha expresa un criterio positivo sobre sus maestros, releva el rol humanístico de los docentes.

*EMI, R:175*

---

<sup>6</sup> El concepto de movilización de Charlot será retomado en el análisis transversal

*E: ¿Cómo se siente usted en el colegio?*

*M: Bueno, bien, porque es un ambiente bastante familiar, con los compañeros nos llevamos todos. Somos un grupo pequeño, pero nos llevamos. Los profesores son unas personas... muy buenas personas en sí, se dedican a ser maestros y nos dan unos minutos de su tiempo para escucharnos a veces cuando uno está con alguna situación y conversan entre profesores y compañeros entonces se ayuda a mejorar algún problema que se tiene.*

En una segunda entrevista se pide a Martha que amplíe su percepción sobre los problemas de los que ella habla. Así, menciona que en el encuentro semanal confluyen experiencias con docentes y compañeros sobre su cotidianidad. Este compartir de saberes aporta a desarrollar su crecimiento personal.

*EM2, R:158*

*E: ¿Usted puede relatar a que se refiere con estos problemas que menciona, ¿Cuáles son los problemas?*

*M: Precisamente de la casa, del hogar, de los hijos porque se conversa con el uno y dice, no, mi esposo es así y el otro le da otras ideas...*

*EM2, R:174*

*M: ...entonces son conversaciones que uno va teniendo y hay cosas que una puede ir aprendiendo o consejos que a veces los profes dicen: no, mejor piense, dedíquese más, estudie. Mientras uno más habla con otras personas más puede aprender.*

Este contexto hace que su estancia en el colegio sea asumida como un espacio de compartir saberes, un aprendizaje integral, “vivencial” en sus palabras.

*EM2, R:179*

*E: Usted siente que el hecho de estar en el colegio le da un aprendizaje académico, es decir de las materias, pero también...*

*M: vivencial...*

### 3.1.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes

La apreciación sobre el rol del docente del colegio semipresencial lo relaciona con la exigencia, vista esta como una fortaleza que a los estudiantes adultos les moviliza para alcanzar logros académicos.

*EMI, R:259*

*M: ...con esta profesora es más fácil deducir porque tiene una forma de explicar más... y también de exigir. Yo estoy de acuerdo cuando el profesor exige porque veo que somos, la mayoría, una generación de personas que cuando nos exigen hacemos más, cuando no nos exigen no hacemos.*

Hace una evaluación de los docentes en cuanto a su preparación, valora la didáctica de los profesores, siente que es un incentivo para mantener interés en las asignaturas, sin embargo, cuando estos se confunden Martha pierde interés.

*EMI, R:277*

*M: ...este año el profesor Jonathan, muy bueno, yo considero que son profesores bastante preparados..., yo cuando veo que el profesor sabe explicar es lindo porque uno hasta pone interés, sino cuando el profesor se confunde yo pierdo interés.*

En la segunda entrevista se solicita que Martha explique la confusión del maestro. Hace una reflexión crítica al accionar del docente, siente frustración ante la inseguridad que le provoca la ausencia de respuestas asertivas con la consiguiente desmotivación.

*EM2, R:278*

*M: En el resultado de un ejercicio, precisamente siempre se daba en matemáticas, el profesor hacia el ejercicio y al llegar al final no da el resultado, o sea al hacer la comprobación no era o no estaba bien el ejercicio. Yo ya sabía que el profesor estaba mal, entonces yo puse toda mi intención en aprender, para que él borre todo el ejercicio que estaba mal hecho.*

*E: ¿No pudo resolver el ejercicio?*

*M: No desarrolló bien el ejercicio. Obviamente uno está atento, está tomando nota de todo y al final él borra porque estuvo mal, entonces como que uno se siente frustrada.*

*Tanta gana, con tanto afán que estoy ahí, ahí, ahí poniendo todo de mí para que diga que estuve mal, entonces mejor se me quedar así... ya por respeto al maestro, a los compañeros ya no hacía nada, pero simplemente estaba ya sentada. Una cosa... usted sabe que cuando uno pone atención y otra es estar por estar. Ya ni tomaba nota porque decía, obviamente ya con un profesor que yo sabía que él tenía el mismo problema casi todas las semanas.*

Al referirse a los motivos que ocasionan el problema con el novato maestro de matemáticas, aduce a la falta de experiencia y dedicación para preparar las clases.

*EM2, R:293*

*M: Yo pienso que a lo mejor el profesor estaba como... también tenía su otro trabajo y el no preparaba su clase, venía nervioso porque también sé que era nuevo, quizás era eso.*

Hace una fuerte crítica a la inseguridad que percibe en el accionar del docente.

*EM2, R:302*

*E: ¿Y qué sugerencias daría usted?*

*M: Que como tengo entendido, todos los maestros preparan sus clases, entonces que traiga su material listo, que esté seguro de lo que él va dar para que todos lo entiendan, esa sería mi sugerencia para todas las personas que estemos al frente, no solo maestros, digamos a los papás, si vamos a decir algo estemos seguros de algo, sino mejor nada.*

Pese a las dificultades expresadas, es relevante mencionar la relación de confianza que se da con los docentes. Martha acude a ellos para solucionar problemas académicos.

*EM1, R:*

*M: [Cuando no entiendo]le vuelvo a preguntar al mismo profesor. Le digo: “intenté, pero no pude”. Entonces vuelve a dar la clase para que entendamos.*

Martha pone en el tapete un tema que requiere profunda reflexión, por el hecho de que los docentes no están preparados para trabajar con adultos, además, relaciona la problemática con "... la edad de nosotros".

*EM2, R:273*

*M: Entonces yo creo que a veces es la forma del maestro porque yo creo que cada maestro también tendrá sus formas para explicar, para hacer entender que los alumnos podemos entender y hay otros que definitivamente no, o ellos no están, digamos tal vez... no es apto para la edad de los estudiantes, o sea por la edad de nosotros sino tal vez vayan para otros jóvenes más jóvenes o quizás más viejos. ¡Qué se yo! No todos somos para todos.*

Es interesante conocer que, como una opción de apoyo, para solucionar problemas académicos Martha acude a tutoriales en internet.

*EM1, R:286*

*M: Cuando no entiendo, busco tutoriales en YouTube, es lo más práctico que yo hago.*

La tecnología, empleada como una herramienta de apoyo, le permite ampliar conocimientos y optimizar el tiempo que siempre se presenta como un limitante.

*EM2, R:204*

*M: He recurrido al internet muchas veces para buscar más información, para poder trabajar, realmente hoy en día creo que los estudios de uno se van bastante al internet, porque coger el libro... incluso puede ser que el libro este bastante amplio, pero a veces por buscar otra información, por encontrar más y más rápido, son varias las situaciones por las que puede recurrir ahora al internet.*

Pese a que la tecnología se convierte en su gran aliado, Martha valora y añora la lectura de un libro. Reconoce una ambivalencia entre su accionar y el discurso para sus hijos.

*EM2, R:217*

*M: ...por lógica quisiera ir al libro, pero por tiempo voy al internet, porque a mi hijo le digo: “no, tienes que leer, ¿por que vas al internet?”. Es contradictorio, yo le digo a mi hijo no hagas lo que yo hago, pero por preferencia de tiempo voy al internet, pero si tuviera tiempo fuera al libro porque a mí sí, también me gusta leer.*

### **3.1.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial**

Martha tiene una mirada positiva sobre la sintetización del currículo, valora el hecho de que la adultez proporciona mayores niveles de responsabilidad y autonomía que se imprimen en el estilo y ritmo de aprendizaje. Este hecho lo ve como una oportunidad de ampliar conocimientos, para ello un aliado clave es el acceso a la tecnología. Considera importante respetar la secuencia de los contenidos y reconoce que es el docente quien definirá cuáles son los temas ineludibles.

*EMI, R:220*

*M: ...los que estamos allí somos más responsables y podemos darnos tiempo para revisar en nuestras casas y en internet para aprender un poco más. Es el tiempo que se da.*

*EMI, R:305*

*M: ...para hacer un ejercicio de química, si yo no entiendo el concepto del ejercicio anterior y yo paso al siguiente ya me complico mucho más porque me perdí en un paso. Yo siempre le digo al profe que él obviamente, con su experiencia, sabe qué temas son los más necesarios, los más concernientes, entonces que se centre en esos temas.*

Cuando se refiere al hecho de que temas complejos son dejados de lado por algunos docentes, la entrevistada manifiesta frustración, siente que el docente imprime poca confianza hacia sus capacidades de aprender conocimientos que le servirán en un futuro.

*EMI, R:319*

*M: ...o a veces incluso nos dicen este tema es demasiado complejo, por el tiempo entonces se deja allí.*

EMI, R:321

*E: Cuando le dicen, por ejemplo, este es un tema muy complejo no vamos a poder estudiar en este tiempo, ¿Usted cómo se siente?*

*M: Frustrada, frustrada.*

*E: ¿Por qué se siente frustrada?*

*M: Porque yo asumo que si voy a la universidad y no he tocado ese tema, luego voy a estar perdida.*

*M: ...en ocasiones se ha pasado que los profes dicen: “no este no ¡Puuu!, es demasiado complejo”, y bueno en pocas palabras ya nos está diciendo que no vamos a entender, entonces dice: “dejemos hasta allí”. Entonces uno dice ¡ya pues!, uno dice está bien, pero en el fondo uno se siente un poco incómodo, porque piensa que el profe está dando por hecho que no vamos a poder y uno piensa “bueno, si vamos a la universidad ¿qué va a pasar?, allí recién voy a ver y uno se queda medio perdido en ese tema.*

Así mismo, recalca la dificultad que tiene para resumir contenidos que a su parecer están sintetizados.

EM2, R:192

*M: El profesor dice que haga un resumen de aquí y yo le sé decir al profe: ¿“como resumo algo que ya está resumido?, como que se me hace muy complicado. Está demasiado sintetizado un tema como para que yo pueda darle un resumen de algo tan corto y en ocasiones he usado esa forma de expresarme, algo que está demasiado concreto yo ya no sé cómo reducirlo en algo más pequeño.*

### **3.1.3. La relación con las áreas del saber**

#### **3.1.3.1. La relación de Martha con matemáticas**

Al ser matemáticas una asignatura que causa dificultades en el estudiantado en general, llama la atención que para Martha sea la materia preferida. Es una mujer de retos y los ejercicios de matemáticas son uno más.

EMI, R:377

*M: Me gusta me, gusta mate, ¿por qué?, porque roba mi tiempo, porque uno a veces se pone a estudiar y se olvida de todo, se concentra en los ejercicios, en entender el ejercicio y como que el mundo alrededor desaparece. Se olvida uno de problemas de tiempo, roba toda su atención por un momento y le pone a prueba a uno mismo, la capacidad de uno mismo para hacerlos.*

Ha sido una constante en la vida de Martha asumir retos frente a la complejidad. Sus límites son puestos a prueba, así lo expresa al hablar sobre su asignatura preferida.

EMI, R:390

*E: ¿Y cómo se siente cuando termina los ejercicios?*

*M: Cuando logro resolverlo bien, estoy feliz o si no estoy preocupada, deprimida, hasta me pongo mal. ¡Tanto!, no puede ser cierto que no pueda hacer, si es algo simple, o sea estoy traumada, creo que duermo pensando en eso y me levanto pensando en lo mismo, hasta que lo resuelvo y estoy tranquila. Digo ya... está muy bien, ya lo hice, es una forma de uno saber ponerse los límites, yo si lo voy a hacer y lo voy a hacer.*

Su independencia y autonomía se hacen presentes en el tiempo que reserva para sí misma, en ese ir y venir tratando de resolver un problema matemático, saborear y disfrutar el tiempo que le pertenece.

EMI, R:384

*M: Como digo... ese tiempo nadie me quita. Yo les sé decir a mis hijos y esposo: “en este tiempo no existo para ustedes, porque estoy en mate y si no me concentro no hago. En este momento resuelvan lo que están haciendo, dedíquese a arreglar sus cuartos, a jugar”, y ellos ya saben, porque si no me dejan hacer, simplemente dejo allí y me voy hasta que ellos duerman o vayan a la escuela porque no puedo hacer si ellos están. Es un tiempo que tengo que estar solita conmigo misma (risas).*

La pasión desarrollada por Martha para las matemáticas ha inculcado a sus hijos a quienes motiva a disfrutar de las tareas tal como ella lo hace. Transmite seguridad para el desarrollo de tareas matemáticas, muchas veces sin saber qué es lo que desarrollan, acude a la lógica matemática para la resolución de ejercicios matemáticos.

*EMI, R:462*

*E: Usted dice que ellos son buenos para todo, pero concretamente, ¿para alguna materia en especial, que su hijo que está en séptimo sea bueno?*

*M: le gusta matemáticas, les he desarrollado la idea, les he inculcado que mate es lo mejor, porque muchos se trauman con esa materia. Le digo: “mijo es lo más fácil, las otras materias son de memoria, esto es cuestión de resolver un par de ejercicios y ya está” y a mi hija también le digo: “esto es lo más fácil, solo sumas aquí y acá y ya está”. Y entonces como que es meterle las ideas y si lo desarrollan, leen el tema, veo que él sí capta rápido, son buenos para eso.*

Identifica el sentido que cobran en su vida los saberes adquiridos. En las siguientes intervenciones se refiere a los conocimientos en matemáticas y física, expone de qué maneras aportan a su cotidianidad laboral y familiar.

*EMI, R:359*

*M: ...porque como yo trabajo, yo lo que tengo que sacar es el porcentaje de mis ganancias. Entonces para eso me servirían la matemáticas.*

*EMI, R:369*

*M: Es lo que le decía hace rato... el tema de física, de los circuitos, son cosas que sí, que se aplican, a veces parece que no fuera a ser útil para uno.*

Ese interés por aprender es el motor que ayuda para que las limitaciones de tiempo, las responsabilidades de hogar y laborales no se conviertan en un impedimento para disfrutar del estudio y especialmente de matemáticas.

*EMI, R:416*

*M: [Ahora] le pongo interés a todo, pero es difícil entender (risas). Usted [la investigadora] también sabe de los oficios de casa, que la limpieza, la cocina, los*

*niños, aparte de eso yo tengo que trabajar y para las artesanías tiene que dedicar tiempo para ver que su trabajo avanza. Entonces entre la casa, mi trabajo, el estudio... ya se dará cuenta a que le doy más prioridad (risas). Yo generalmente lleno mis módulos, lo hago, leo, releo, veo comparaciones para ver si estoy haciendo bien, pero hago lo más rápido. Lo único que me centro es en mate, lo demás es que leo una definición, no me convence, busco definiciones allí, saco una conclusión y voy resolviendo los módulos. Pero siempre hago rápido, a la velocidad de la luz, solo matemáticas me detiene (risas).*

### **3.1.3.2. La relación de Martha con lengua y literatura**

Martha siente que ampliar conocimientos en lengua y literatura le permite mejorar su capacidad de relacionarse con otras personas, expresarse mejor. Sus miedos de comunicarse con personas estudiadas, como ella calificó en otro momento de la entrevista, son vencidos y le permiten sentirse segura para dirigirse ante cualquier persona, inclusive ante posibles equivocaciones. Su relación con lengua le brinda seguridad personal.

*EM2, R:82*

*M: Yo ya no tengo tanto miedo para hablar con alguien, si usted me hubiera conocido antes de entrar al colegio yo no hubiese accedido a esta entrevista. No hubiera asistido porque... si es que hablé mal, si me expreso mal. Ahora ya entiendo que las personas somos diferentes y que obviamente me puedo equivocar, intento hablar palabras normales, no llegar a un punto de ser grosera al decir ciertas cosas o que se escuche feo. Yo sé que puedo hablar, yo sé que, si necesito hacer un trámite, si yo tengo que ir a algún lado me puedo presentar ante cualquier persona, saludarle y pedirle ayuda. Ya no tengo ese miedo como el que tenía antes, antes ni ir al banco quería.*

*EM1, R:360*

*M: Para relacionarme cuando tengo que entregar un trabajo entonces me serviría lo que es el área del lengua. Para hablar de mi trabajo, de cómo lo hago, del tiempo que me toma desarrollar, para tratar de expresarme bien, como dicen usar un poquito de labia para poder vender mi trabajo.*

### **3.1.3.3. La relación de Martha con lengua extranjera**

En la entrevista Martha recuerda dificultades académicas detectadas en su paso por el colegio en la adolescencia, las cuales coinciden con su estancia actual en modalidad semipresencial.

*EMI, R:254*

*M: ...inglés como siempre... para mí siempre inglés se me han complicado. Por falta de comprensión de mi parte, igual allí era... lo que recuerdo, creo que era un módulo y se dividían las materias por tramos.*

*E: ¿Qué asignatura considera la más difícil?*

*M: Ya sabe (risas)... inglés. Bueno, ahora está complicado química. O sea, ahora química, antes inglés.*

### **3.1.4. La relación que Martha establece entre el estudio y su familia**

#### **3.1.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos**

Es importante recalcar el apoyo familiar que Martha recibe de su familia nuclear, ella relata una dinámica de colaboración y apoyo de parte de sus hijos y esposo.

*EMI, R:189*

*M: Ellos están súper felices y de acuerdo. Claro que en ocasiones dicen: “mami ya se va de nuevo”, pero, ellos mismos están pendientes: “llevará todo, no se olvidará, mami irase hoy día al colegio”. Son los primeros que están recordándome lo que tengo que hacer. Mi esposo me ha apoyado siempre. Él ha sido, digamos el que ha estado atrás para que vaya a estudiar y mis hijos también.*

Relata la ayuda que le dan sus hijos, en dibujo especialmente. Martha siente que integrarles a sus tareas escolares es una forma de inculcarles solidaridad a sus hijos.

*EMI, R:200*

*E: Sus hijos ¿Le han ayudado alguna vez?*

*M: Si, en dibujo risas... Siempre están queriendo ayudar, yo les digo a mi hijo no me queda tiempo, pero en dibujo si les pido ayuda, mi hija pinta. En parte pienso: “ para que ellos me ayuden en algo y se acostumbran a colaborar más”.*

La exigencia que recibió de su padre aparece en su discurso ahora como madre al referirse a la responsabilidad inculcada a sus hijos. Los sábados ese rol se invierte y son sus hijos quienes reclaman responsabilidad en ella para las tareas escolares:

*EM1, R:196*

*M: Como yo siempre digo... uno inculca a los hijos algo y eso mismo tiene después. Les he dicho a mis hijos la responsabilidad ante todo, luego ellos me recuerdan a mí cuando por si acaso yo digo “hoy día no voy a hacer” y dicen: “no mami, verá que tiene que hacer”. Son ellos los que se encargan de recordarle lo que uno mismo les enseña.*

#### **3.1.4.2. El apoyo que recibe de sus padres y familiares**

El rol de la figura paterna es mencionado reiterativamente por Martha. Sentimientos ambiguos afloran en sus intervenciones, por una parte, la inseguridad sentida como una carga emocional que le acompaña en su vida y, por otro lado, la justificación hacia el accionar del padre. Este tema será retomado a la luz del concepto desarrollado por Charlot como figuras decisivas, el cual está desarrollado en el segundo capítulo.

*EM2, R:57*

*M: ...sé que él no dijo de malo, pero él tenía una forma de decir las cosas, nos decía : “¿ustedes creerán que van a poder?” Esa es la palabra que a uno psicológicamente lo acaban, porque una ya desde ahí viene arrastrando un miedo. Esa fue su forma de decir o de expresar las cosas, yo soy la última en mi casa, y yo veo que todas mis hermanas tenemos esos miedos.*

### **3.1.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora**

El retorno a estudiar permite a Martha adoptar un rol de tutoría frente a sus hijos, apoyarlos y guiarlos académicamente. Ayudar a sus hijos, como ella menciona, implica también asumir con seguridad y certeza temas académicos desconocidos hasta entonces.

*EMI, R:152*

*E: Usted habló de dos motivos: vencer miedos y ayudar a los hijos. ¿Qué es ayudar a los hijos?*

*M: Explicarles algunos temas en los que ellos venían con dudas de la escuelita y me decían: “mami y esto, ¿cómo es?”, me daba el libro de él y decía: “mami esto no puedo” y yo no sabía cómo hacer. Yo leía el libro y me sentía igual de perdida. Ese también fue el otro motivo para estudiar y me ha ayudado bastante para ayudar a mi hijo*

Tener la capacidad de dirimir las facilidades o dificultades académicas significa para Martha una forma de adoptar un rol de asesoramiento y liderazgo frente a sus hijos.

*EMI, R:158*

*E: Ahora, ¿usted siente que le puede ayudar?*

*M: Sí, le digo “hay ciertas cosas que puedo ayudarte y otras cosas, como hablando del tema de inglés, no te puedo ayudar”, pero, al menos tengo ideas, bases para decirle “mijo aquí estas equivocado o acá estas en lo cierto”. Pero eso le digo... realmente sí, yo creo que si me ha ayudado bastante.*

### **3.1.4.4. Relación con el currículo de sus hijos o familiares**

El hecho de que sus hijos estén en edad escolar permite que Martha relacione los contenidos que ella estudia con los de sus hijos. La reducción de contenidos curriculares en el colegio semipresencial obedece, a su decir, a la asignación horaria limitada en comparación a la de un colegio presencial.

*EMI, R:212*

*E: ¿Usted cree que lo que estudia en el colegio es igual o diferente a lo que estudian sus hijos?*

*M: ¡Ay! (suspiro), ¡Que le diré!, es sintetizado a lo que ellos estudian porque como yo veo una vez a la semana, entonces obviamente mis materias, lo que yo veo tiene que ser resumido y ellos tienen libros que son un poco más avanzados o sea tienen más teoría y más, más en que informarse. En cambio de nosotros no abarca tanto porque es reducido, el libro tiene que reducirse a nuestro tiempo, entonces yo creo que es eso. Nos dan lo básico, todas las materias. Mate abarca bastante y los profesores también se enfocan en lo más necesario por la falta de tiempo.*

En cuanto a la profundización de saberes, considera que sus hijos tienen más conocimientos que ella, argumenta que el nivel educativo de sus hijos es más avanzado y que el avance científico desde “sus tiempos” hasta ahora es diferente.

*EMI, R:472*

*E: ¿Porque cree que ellos saben más que usted?*

*M: Porque la educación de ellos es mucho más avanzada. En el tiempo que yo iba a la escuela en mis libros... jamás vi lo que ellos ven ahora. En mis tiempos más, era más y menos, era menos, eso era todo y con los libros de ellos se empezó a ver que el mayor que, el menor que, las transformaciones de metros cúbicos a centímetros, todo eso ellos ya van viendo, cosas que yo en la escuela no había escuchado. Los libros de ellos son más avanzados, considero que ellos saben más.*

Sobre los materiales de estudio (módulos) empleados en el colegio semipresencial, Martha refiere que presentan errores, los cuales han sido detectados por los estudiantes.

*EMI, R:339*

*M: ...los libros de la materia de matemáticas tienen bastantes falencias, bastantes, hemos encontrado con todos los profesores ejercicios mal planteados, y, por ende, cuando nos dan a resolver, no hemos podido hacer porque no tiene la planteación de forma adecuada.*

## 3.2. Adriana

### 3.2.1. Historia escolar

#### 3.2.1.1. Los motivos que llevan a Adriana a desertar del sistema escolar

La historia escolar de Adriana transcurre en un colegio público de la ciudad de Cuenca hasta el segundo año. Ella abandona el colegio para optar por una academia de corte y confección, además menciona sus deseos frustrados de estudiar por su temprana maternidad.

*EAI, R:64*

*A: Yo estaba en el colegio, en ese tiempo se llamaba “Israel”, allí estudié 2 años de colegio, después me fui porque quería una profesión, entonces entré en corte y confección, que eran 3 años. Después me casé, entonces ya no pude... yo quería continuar estudiando pero ya no, ya no... es muy difícil también estudiar con mis niñas.*

Adriana opta por la formación en una academia artesanal, la cual es vista como una manera rápida de profesionalización en corte y confección.

*EAI, R:95*

*A: Yo me retiré porque yo quería estudiar una profesión entonces por eso salí yo del colegio y entré a la academia.*

La entrevistada asocia el concepto de profesión con dinero y la influencia de su padre incide en la decisión de optar por la formación en costura como una llave para trabajar y conseguir dinero.

*EAI, R:98*

*A: Prácticamente yo era tan niña todavía en ese tiempo, entonces mi papá me decía que esa era una buena profesión y que uno podía ganar dinero teniendo esa profesión, entonces me llamó mucho la atención.*

Adriana enfatiza su gusto por el colegio, hace una diferencia entre el colegio y la academia. Ella reitera la influencia de su padre para estudiar corte y confección, así como, su propio desinterés en el tema. Posiblemente, el imaginario social sobre el rol de la mujer orientado hacia actividades manuales hace que su padre vea conveniente esta opción.

*EAI, R:100*

*A: ...pero yo estaba en el colegio... sí me gustaba bastante el colegio, pero mi papá me dijo... influía bastante lo que me decía él, pero yo nunca ejercí esa profesión, jamás, no, no, no, tal vez hice porque mis papás me decían eso.*

En Adriana finalmente, se impone la influencia de su padre para acceder a estudios de corte y confección, los cuales son vistos con una concepción utilitarista y a corto plazo. Las relaciones de poder con figuras masculinas subsisten en este relato, así como en el de Martha, la entrevistada anterior.

*EAI, R:108*

*A: ...entonces mi papá cuando yo estaba en el colegio me decía: “sabes que mejor está de que estudies eso, el colegio, no, es muy largo, son muchos años y mejor aquí es una profesión que es corto tiempo”. Yo le hice caso y estudié, sí terminé pero, sinceramente, no he ejercido nunca porque no me ha gustado mucho, sino lo hice por eso, por lo que mi papá me decía.*

Adriana manifiesta gusto y valora los estudios secundarios cursados en la adolescencia. Se refleja pesadumbre por haberlos truncado.

*EA2, R:29*

*A: Me sentía más contenta en el colegio, no sé por qué en ese tiempo no lo vi así. Sí, me hubiera gustado quedarme en el colegio*

Al parecer Adriana no le refiere valor académico a la formación artesanal en corte y confección, enfatiza su paso por el colegio.

*EAI, R:61*

*A: ...yo estaba estudiando corte y confección, me gradué en eso, y después me casé... pero tuve también dos años de colegio.*

Sobre sus estudios actuales, la entrevistada expresa satisfacción por ellos y por la modalidad semipresencial en la cual está integrada, valora las facilidades en relación al horario escolar, las relaciones interpersonales que ha generado y proyecciones académicas futuras.

*EAI, R:123*

*A: Yo estoy muy contenta porque a mí sinceramente me ha ayudado bastante el estar aquí, el estudiar en sí, semipresencial. Aparte de que me da tiempo el día sábado, porque yo trabajo de lunes a viernes, a veces los domingos también, entonces el sábado para mí sí es bueno estudiar. Me ayuda bastante porque he conocido a bastantes... tengo buenos compañeros y quiero terminar el colegio y si es que puedo también seguir adelante con más estudios.*

### **3.2.1.2. Las movilizaciones de Adriana para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial**

El retorno de Adriana al colegio tiene como objetivo inicial cumplir requisitos para validar su licencia como chofer profesional. El retorno escolar de la entrevistada, al principio, imprime un sentido utilitario a los estudios. Es importante resaltar que ella trabaja como taxista, actividad socialmente vista como poco convencional para las mujeres.

*EAI, R:132*

*A: ...yo tenía que sacar mi licencia profesional y como yo tenía solo dos años de estudio me pedían que al menos tenga primero de bachillerato. Entonces decidí estudiar para poder sacar mi licencia y después de pocos meses que ya me inscribí en el colegio me dicen que ya no necesitaba, que sí me servía la licencia que yo tenía, la tipo sportman.*

El sentido utilitario que inicialmente Adriana imprime a los estudios se transforma en interés personal. Sus motivaciones originales cambian cuando la entrevistada experimenta la vida escolar. El estudio es sentido como un espacio de realización personal. Al ser consultada sobre las motivaciones para reiniciar escolaridad, enfatiza.

*EAI, R:138*

*A: Ya estaba a punto de dejar los estudios cuando me dijeron que no necesitaba como requisito para la licencia, pero me dio mucho entusiasmo seguir estudiando y tengo que culminar el estudio.*

En la segunda entrevista<sup>7</sup> se profundiza sobre las motivaciones que le llevaron a reiniciar sus estudios. Menciona el apoyo que recibió de su hija y reafirma el entusiasmo que sintió al vislumbrar la culminación de sus estudios de bachillerato.

*EA2, R:114*

*A: Prácticamente también era el apoyo de mi hija, que me dijo que estudie, yo comencé y sí me gustó porque era otro ambiente, el relacionarme con mis compañeros, el estudio en sí, y terminar el bachillerato me entusiasmó mucho. Me llamó mucho la atención el terminar y quería seguirlo haciendo.*

Adriana menciona su interés por continuar estudiando, el aspecto económico es un limitante, sin embargo, su interés está presente.

*EA2, R:119*

*A: ...Yo quería seguir estudiando aparte de bachillerato, una tecnología, qué sé yo... pero ahora por cuestiones económicas es un poco difícil.*

Se pregunta a Adriana sobre sus sentimientos al culminar los estudios, relata que aplicó para una universidad pública y no logró el puntaje requerido, por ahora toma cursos de capacitación.

*EA2, R:125*

*A: Sí, muy contenta con terminar mis estudios... quise seguir estudiando en una institución pública, ahora no lo conseguí. En la universidad pública no había que invertir dinero porque es difícil para mí lo económico, pero sigo ahí con cursos de capacitación, con algo que me guste.*

---

<sup>7</sup> Se realiza luego de su graduación como bachiller

Su sentido de lucha y tenacidad por alcanzar metas está presente, sin duda el paso por el colegio generó deseos de superación permanente.

*EA2, R:139*

*A: Lo intentaré, veamos qué es lo que pasa, lo intentaré nuevamente. Estoy intentando, a ver qué sucede esta vez, en este semestre, veamos qué es lo que pasa, pero sigo en pie de lucha.*

### **3.2.2. El mundo escolar de Adriana**

#### **3.2.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema presencial**

Adriana, al igual que nuestra entrevistada anterior, manifiesta placer por asistir al colegio. Compara con su experiencia estudiantil en la adolescencia y siente diferencias que le permiten disfrutar del ambiente colegial en esta etapa de su vida.

*EAI, R:141*

*E: ¿Le agrada asistir los sábados a recibir las tutorías en el colegio?*

*A: Mucho, bastantísimo.*

*E: ¿Por qué?*

*A: Porque o sea aparte de que recibo la educación, es como respirar otro ambiente entre compañeros, o sea que yo también... es diferente lo que hace años nosotros estudiábamos con los demás, éramos muchachos, pero a nuestra edad ya es diferente, es bien diferente y a mí me gusta mucho, aparte o sea de recibir clases y me gusta.*

Para Adriana el día sábado es un día que rompe su rutina, el colegio y el ambiente de compañerismo es la motivación.

*EAI, R:150*

*E: ...De ese venir los sábados al colegio, ¿qué es lo que más le gusta?*

*A: El llegar ahí y encontrarme con mis compañeras, me gusta bastante, entonces yo veo la hora ya el día sábado... me levanto tempranísimo eso sí para hacer las compras, regreso y por las mismas ya a salir al colegio, entonces sí, espero siempre ir*

*porque sí es otro ambiente, es un ambiente de estudio, de compañerismo, eso es lo que me motiva siempre ir y llegar ahí al colegio.*

Al ser consultada sobre su asistencia al colegio, Adriana reitera el placer que siente al asistir al centro de estudio, nunca ha faltado a clase y enfatiza en la puntualidad como una norma que le caracteriza.

*EAI, R:155*

*E: ¿Asiste con regularidad al colegio?*

*A: Sí. A mí me gusta siempre... en eso he sido siempre, siempre ser... la puntualidad y no perderme porque si faltó algunas veces a lo mejor no entiendo una materia o algo entonces no, no me gusta faltar, ya fuera un extremo caso, pero no he faltado hasta ahora, nunca.*

Adriana se refiere a los vínculos establecidos con los profesores en el colegio de su adolescencia, su percepción es que de una relación distante en aquella época se ha pasado a una más cercana y de confianza en la actualidad. Adriana establece esta comparación en base a la experiencia de su hija refiriéndose a los profesores.

*EA2, R:36*

*A: [Los profesores eran] muy serios en todas las materias, por ejemplo, era... no sé... como un recelo, un miedo de preguntarles, no es como ahora, no sé... yo le veo diferente. Por ejemplo, cuando veo en mi hija que tiene la facilidad, la tranquilidad de preguntar a los profesores cualquier cosa, como que hay más confianza y antes no, si se quedaba con algo uno tenía recelo de preguntarle al profesor, ahora lo veo bien diferente.*

Con respecto a la relación con los docentes del colegio semipresencial, reitera en su percepción de que, actualmente, ha evolucionado hacia niveles de mayor transversalidad. Este vínculo genera confianza para abordar temas académicos no resueltos e inclusive entablar lazos de amistad.

*EA2, R:41*

*E: Y con los profesores del colegio “José María Vélaz”, ¿cómo usted mira esos vínculos?*

*A: También diferente, como le digo... ahora yo tenía hasta la tranquilidad o sea hasta hacerle una broma. Puedo decir, preguntarle cuando no entendí o de preguntarle cualquier cosa. Digo que puede verse como un amigo y todo bien diferente a lo que era de antes, en ese sentido es muy diferente.*

En cuanto a su relación con los compañeros, Adriana se autocalifica como una persona amigable, característica que le ha acompañado en su vida. Establece diferencias sobre los temas de conversación de la adolescencia y ahora que es adulta. Relaciona la madurez con la posibilidad de compartir espacios con sus compañeros.

*EA2, R:46*

*A: En ese sentido no me ha cambiado porque yo siempre he sido, en la manera de ser, amigueru y conersona, no me ha cambiado mucho. En ese tiempo éramos adolescentes y era otra etapa de conversar, ahora que ya somos personas, prácticamente algunos, casados, otros solteros, pero ya es otra etapa de conversar diferente a la del adolescente, no es lo mismo.*

*E: ¿En qué se diferencia?*

*A: O sea era más infantil conversar, es muy diferente, eran cosas de enamorados, las inquietudes, las travesuras de mentir, de salir. En cambio ahora la etapa que estamos ya más madura... si salíamos era por ejemplo a un almuerzo, a tomar un café, las cosas que conversamos es muy distintas a la adolescencia, a la locura de la adolescencia, diferentes a lo de ahora que somos más maduros, es diferente.*

Se aborda la afinidad de Adriana por una asignatura específica en su adolescencia pero su respuesta no refiere preferencia alguna, más bien orienta su respuesta hacia un sentido de responsabilidad.

*EAI, R:507*

*A: Ninguna en preferencia, ninguna materia, igual era responsable para hacer todas las materias pero ninguna en especial.*

Reitera en su conocida argumentación relacionada con la edad como sinónimo de madurez. Coincide en criterio con Martha sobre el sentido de responsabilidad, lo que, unido al placer por el estudio, hace que se defina como una buena estudiante.

*EAI, R:519*

*A: Porque tengo más responsabilidades..., será la edad, entonces yo soy responsable de lo que yo hago y el tiempo que yo estoy... que invierto en estudiar, entonces soy bien responsable y me gusta estudiar, entonces si me considero que soy una buena estudiante porque yo hago todo, o sea hago todos mis deberes, todo lo que yo tengo que hacer, entonces yo sí me considero una buena estudiante.*

### **3.2.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes**

Adriana establece comparación entre la experiencia de su adolescencia y la actual, subraya la educación tradicional basada en textos escolares y en la actualidad mediante el apoyo tecnológico que facilita el acceso a la información. En el capítulo VI se profundiza el análisis sobre el acceso a medios tecnológicos con fines educativos.

*EA2, R:59*

*A: Bueno, ahora es más práctico porque, como le decía, a lo mejor ahí [en el primer colegio] era distinto que ahora en la actualidad... por la computadora para todo. Pienso que mejor ahora todo se ha ido actualizando, antes era de libros, tenía que investigar en libros ahora va prácticamente al internet y es fácil, para mí es fácil ahora, es más ayuda, más práctico, yo lo veo así.*

Las limitaciones de tiempo en educación semipresencial son vistas como un factor que incide en la posibilidad de solventar dudas. Señala que además del refuerzo presencial los docentes seleccionan videos los cuales son valorados como material de apoyo para su aprendizaje.

*EAI, R:240*

*A: Sí, porque ahí era todos los días y acá como es prácticamente cada sábado, entonces uno ya si se entiende ese momento pero a veces también sí se queda con alguna duda, pero igual como ya dije... vemos videos que nos ayudan bastante. Los*

*licenciados suben videos entonces a través de eso nosotros podemos entender más si es que nos quedamos con alguna duda, pero igual así nos refuerza. Los profesores igual nos repiten una y otra vez, pero a veces nosotros algo sí entendemos pero llegamos a la casa y a veces se nos va pero igual tenemos videos, para que... nos ayudan bastante.*

Adriana puntualiza en el hecho de que los docentes refuerzan el aprendizaje en forma presencial para solventar dudas, sin embargo, está de por medio el cumplimiento del currículo oficial.

*EAI, R:296*

*A: Nos pasó esta semana, y si le volvemos a decir al licenciado entonces él nos explica pero igual nos dice que tenemos que avanzar con las demás clases, pero igual nos explica lo que no entendimos, como fue el caso de esta semana, igual volvió a repetirnos y ahora como que si entendimos (risas).*

Adriana, al igual que Martha, acude a la tecnología como una herramienta que facilita su preparación académica, acude al internet para consultas.

*EA2, R:68*

*A: [el internet] facilita mucho, en algo que me he quedado con duda ayuda tantísimo el internet. Ya no tengo que ir a una biblioteca, antes tenía que ir a una biblioteca para investigar algo, no había la facilidad o seguramente si lo había yo desconocía esto, pero ahora lo veo demasiado práctico.*

En una segunda entrevista, se solicita que la estudiante se pronuncie sobre desventajas que ella percibe en el acceso a la tecnología como herramienta de apoyo para sus estudios. Menciona las redes sociales como distractores.

*EA2, R:82*

*A: Bueno, desventajas del internet lo vería que a veces una está concentrada en mirar algo del estudio y puede desviarse a querer ver Messenger, usted se desconcentra en eso por responder a cualquier conocido y se desvía la conversación y no se concentra en lo que está haciendo de algo del estudio, esto vería como una desventaja.*

Consultada sobre cómo solventa estos distractores, menciona que el resultado es el mayor requerimiento de tiempo para las tareas por la atención que da a las redes sociales.

*EA2, R:90*

*A: Soy sincera, si uno se distrae comienzan a seguir en el chat y se descuidó un poco de lo que está haciendo, entonces se demora más del tiempo que usted lo podía dedicar en terminar temprano lo que estaba realizando, lo termina después, por entretenerse en otra cosa.*

Establece diferencias entre el acceso a videos y la relación presencial con los docentes, entonces no queda duda de que nada suple el encuentro personal, humano, cara a cara entre docentes y estudiantes.

*EA2, R:104*

*A: ...prefiero mejor [clases] presencial, es que los profesores nos enseñan mejor, lo entendería mejor que viendo un video. En un video si usted algo se quedó con la duda volverlo a ver de nuevo, retroceder, en cambio ese instante usted dice “esa parte no entendí”. Lo entendería más fácil directamente con un profesor.*

### **3.2.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial**

Con respecto al desarrollo del currículo oficial, la estudiante expresa que hay ciertos temas que se repiten, lo que limita avanzar hacia nuevas temáticas que le interesan aprender.

*EAI, R:350*

*A: ...a veces se repiten algunas cosas que están ya en módulos anteriores.*

En relación al cumplimiento del currículo oficial integrado en los módulos de estudio (cuadernos de trabajo), la estudiante menciona que las adaptaciones que realizan los docentes es para facilitarles su aprendizaje.

*EAI, R:365*

*A: Sí, sí es un cambio porque a veces busca la facilidad para que nosotros podamos entender porque hay algunos escritos con palabras que a veces no podemos entender entonces nos facilita el licenciado de buscar la manera más fácil para poder entender.*

Se aborda con Adriana la posibilidad de que en educación semipresencial los contenidos sean reducidos. Su percepción es que ha recibido suficiente información, no infiere ninguna diferencia con la educación presencial.

*EAI, R:368*

*E: Alguna vez una persona me comentó que ella pensaba que los profesores de los colegios semipresenciales o a distancia daban menos contenidos que los colegios de asistencia diaria, ¿usted qué cree?*

*A: Mmm, no, no, porque nosotros igual. Este año hemos recibido bastante, en matemáticas al menos, le sabría decir que si hemos avanzado bastante y [los profesores] siguen los módulos que nos dan, entonces así sea semipresencial igual el tiempo nos dan para seguir ahí en los ejercicios que tenemos que hacer. Yo estoy contenta porque nosotros al menos no nos hemos quedado con ese vacío de no haber entendido.*

Adriana se siente satisfecha por lo aprendido.

*EAI, R:383*

*A: ...yo estoy contenta porque nosotros al menos... o sea no nos hemos quedado con ese vacío de no haber entendido.*

### **3.2.3. La relación con las áreas del saber**

#### **3.2.3.1. La relación de Adriana con matemáticas**

Adriana no se considera una buena estudiante para matemáticas, sin embargo, alega que es entendible la asignatura.

*EAI, R:226*

*A: No soy muy buena para las matemáticas pero si es entendible.*

Hace alusión a diferencias entre el colegio de la adolescencia y el actual. Enfatiza estas diferencias en la forma de aprender matemáticas, ella considera que las matemáticas eran dadas de otra manera.

*EAI, R:220*

*A: [encontré] bastantes diferencias porque yo ahora con lo que... en matemáticas primeramente porque es súper distinto en los números quebrados, eran otras operaciones, o sea distintas a las que son ahora, ahora es bien diferente. Yo cuando ingrese a estudiar a décimo prácticamente no entendía porque en ese tiempo nos daban otras matemáticas, entonces ahí fue muy distinto para mí.*

Adriana argumenta sobre su percepción de que la edad es un factor que influye en la capacidad de aprendizaje. Ante las dificultades académicas en matemáticas concretamente, refiere que el apoyo de su hija es fundamental.

*EAI, R:229*

*E: ¿Entiende usted lo que le explican?, ¿las tareas las puede hacer?*

*A: Sí, si las entiendo a veces, pero como diré... a veces uno no capta enseguida, no somos como es la mentalidad de los jóvenes que enseguida captan, pero cuando tengo, como ya dije, cuando tengo alguna dificultad mi hija me refuerza ahí, si alguna cosa no he entendido, si algo no entiendo entonces llego a la casa y mi hija... y le pido ayuda a ella en algo que a lo mejor no entendí y ella me refuerza en las clases de matemáticas.*

Al ser consultada sobre las dificultades en matemáticas en su adolescencia recurre, nuevamente, a su percepción de que en aquella época, en su juventud, tenía un mejor entendimiento de la asignatura.

*EAI, R:238*

*E: ¿Y cuando estaba en el colegio anterior, o sea en su adolescencia, también tenía dificultades en matemáticas?*

*A: No, no, no, no, ahí sí entendía, seguramente porque era más joven o qué sé yo... pero yo sí entendía y como estudiaba también todos los días, eso también creo que ayuda bastante.*

### 3.2.3.2. La relación de Adriana con lengua y literatura

La entrevistada menciona a lengua y literatura como la asignatura de su preferencia, relaciona su afición a la lectura con la asignatura.

*EAI, R:426*

*A: Lengua me gusta porque o sea ahí... o sea yo entiendo a veces en las oraciones, en todos los contenidos, ya sea en la lectura, es que sí me gusta bastante leer, entonces me llama mucho la atención lengua.*

Vincula su interés por lengua y literatura con el periodismo, aunque desconoce de qué manera se vinculan. Expresa satisfacción por el hecho de poder apoyar a su hija en sus estudios.

*EAI, R:430*

*A: Mmm, no sé si tenga algo que ver con periodismo, no sé... desconozco, pero me gusta bastante ya que puedo ayudar en esa materia a mi hija, y sé que si me concentro en todo yo puedo ayudar en mi hogar, o sea a mi hija la que está estudiando en el colegio y voy a ser de gran ayuda para ella, tanto en lengua como en las otras materias.*

Adriana reitera en el placer que siente al desarrollar actividades relacionadas con lengua y literatura, a diferencia de su actitud con otras asignaturas en las que impera la obligación. Expresa varios motivos, pero, en todos ellos está implícito sus sentimientos de satisfacción.

*EAI, R:440*

*A: Porque a mí me gusta y yo lo hago con gusto cuando tengo que hacer una noticia o el deber que nos mandan yo lo hago con alegría, o sea sí me gusta hacerlo porque si fuera otra materia o sea ya lo hago porque tengo mismo la responsabilidad de hacerlo, pero eso lo hago con más gusto, o sea tengo la alegría... cojo, o sea no estoy pensando una o dos veces tengo que hacer esto, cojo y lo hago, es por eso.*

Relata actividades de lengua y literatura que debe cumplir entre la semana y para ello acude a noticias de periódicos que recibe en su trabajo de taxista.

*EAI, R:446*

*A: Concretamente a nosotros nos mandan a buscar recortes de noticias y resumirlas, entonces tengo que buscar, entonces ya estoy con el periódico... comprando, o a veces los que nos entregan gratuitamente cuando yo trabajo, entonces ya tengo ahí para yo resolver.*

Adriana recuerda su estancia en Europa en donde su “patrón<sup>8</sup>” le regalaba libros, periódicos y la Biblia, su gusto por la lectura le ha acompañado en las diferentes experiencias de su vida. Parecería que la lectura ayudó a mitigar el sentimiento de desarraigo en tierra extraña.

*EAI, R:455*

*A: ...ellos me regalaban ya sea novelas o los mismos periódicos o los libros que tenía él, porque él era profesor de la universidad, entonces me daba algunos libros para yo poder estudiar o de historietas o de cualquier cosa, pero siempre me ha gustado leer, a veces la Biblia, la Biblia leía bastante, bastante... sería también porque estaba sola, entonces me aferré mucho también a la Biblia y sí me gusta por ejemplo los “Cien años de soledad”, he leído bastante.*

Su intervención denota emotividad al referirse a la lectura ya sea como actividad de disfrute personal o para ayudar a sus hijas en tareas escolares.

*EAI, R:468*

*A: Sí, sí. Ahí leía para ayudarles a mis hijas, a ellas que estudiaban a veces no les gustaba leer pero yo leía en la noche porque cuando uno comienza a leer usted quiere seguir, ¿qué continúa?, entonces se le hace así emocionante, ¡y ahora!, ¿en qué termina?, pero ya cuando le gana el sueño ya no hay como más, entonces continúa al siguiente día pero se queda con esa incógnita de ¿qué pasará?, eso yo lo he hecho porque he tenido bastante que ayudar a mis hijas, entonces por eso.*

---

<sup>8</sup> Jefe o empleador.

### **3.2.3.3. La relación de Adriana con lengua extranjera**

En la entrevista, cuando se acude a recuerdos de su paso por el colegio en la adolescencia, Adriana rememora inglés como la asignatura con la que presentó dificultades. Reitera su autoconcepto de responsabilidad.

*EAI, R:262*

*A: Mmm, parece que recuerdo un poco... un poco en inglés, de ahí en las otras materias estaba bien, o sea no fui una excelente estudiante pero tampoco una mala alumna pero sí era bien preocupada yo por los estudios, nunca, nunca he sido dejada en los estudios.*

La traducción español-inglés genera problemas en Adriana para el aprendizaje de idioma extranjero.

*EAI, R:271*

*A: ...a veces no le entendía al idioma, pues, el español cambiarle por el inglés, eso era un poco dificultoso para mí.*

La relación que ella mantiene con personas extranjeras en su trabajo hace que en el presente Adriana imprima valor al aprendizaje de idioma extranjero.

*EAI, R:406*

*A: A veces el inglés, el inglés... porque hay personas extranjeras que se suben al taxi entonces eso ayuda bastante, el saber un poco... entender, aunque no perfectamente pero defenderse cuando una persona extranjera sube y saber lo que le está diciendo o una dirección o a dónde le tiene que llevar, entonces eso es de gran ayuda para mí.*

### **3.2.4. La relación que Adriana establece entre el estudio y su familia**

#### **3.2.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos**

Adriana evidencia un sentimiento de apoyo fuerte de su familia, especialmente de su hija, quien le infunde seguridad para vencer sentimientos de ansiedad generados por el hecho de volver a las aulas escolares.

EAI, R:168

*A: Mi hija, ella me motivó, ella siempre me está apoyando, me dice: “tiene que terminar mami”, porque a veces yo me sentía mal, me decía a misma “a mi edad qué dirán, yo tenía sinceramente vergüenza cuando yo me vine a inscribir”, pensaba en que a lo mejor las jovencitas se iban a burlar de mí, o que iban a decir: “ve, de esa edad viene”, pero mi hija me decía: “no se sienta así, aquí estoy yo para apoyarle”.*

En una sociedad patriarcal, el apoyo del esposo genera admiración y evidencia la normalización de constructos sociales arraigados en la comunidad.

EAI, R:197

*A: Me dice [la vecina]: “bien, que bien que tenga el apoyo de su esposo porque hay algunos que no les dejan salir a estudiar a sus esposas”, entonces yo le digo que yo tengo el apoyo de mi hija, de mi familia que sí me apoyan para yo estudiar.*

Se establece una dinámica familiar de ayuda recíproca entre madre e hija, relata la interacción que se genera en torno a temas académicos de la una y la otra.

EAI, R:325

*A: A ella [su hija] le he ayudado y a veces ella también me ha ayudado a mí.*

El apoyo de su hija va especialmente hacia matemáticas, asignatura en la que tiene dificultad. Recalca el proceso que emplea su hija para explicarle. Es notorio que el ambiente familiar comulga con el sistema educativo.

EAI, R:228

*A: ...a veces uno no capta enseguida, no somos como es la mentalidad de los jóvenes que enseguida captan, si alguna cosa no he entendido entonces llego a la casa y mi hija me refuerza en las clases de matemáticas.*

#### **3.2.4.2. El apoyo que recibe de sus padres y familiares**

El apoyo viene de toda su familia, relata que sus padres se sienten orgullosos pues será la única hija graduada y así Adriana se constituye en una primera generación de graduados.

EAI, R:183

*A: Mis papás están bien contentos, dicen: “tú eres la única hija que va a terminar los estudios”, porque mis otros hermanos no terminaron el colegio.*

En el discurso de su padres, a su decir, están implícitas las limitaciones de la edad, así como presentar a su hija como un ejemplo a la sociedad.

EAI, R:191

*A: [Los papás dicen] “...es un orgullo que a tu edad hayas terminado los estudios, es un gran orgullo que tú estés terminando y que la gente vea que sí se puede”.*

Adriana releva el apoyo familiar para continuar estudiando, esto unido al gusto que desarrolló por el estudio se convierten en una meta futura. La percepción de que la edad es un limitante se diluye en esta intervención.

EAI, R:525

*A: Me siento satisfecha de estudiar, me siento contenta ahora y si tuviera que estudiar... o sea por mí yo voy a seguir estudiando y si es que me da el tiempo seguiré estudiando y como tengo el apoyo entonces voy a... sí puedo, sí lo lograré y digo: “¿por qué ahora?”, porque la edad que tengo no me impide para yo ser responsable y seguir estudiando.*

### **3.2.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora**

El apoyo se extiende hacia otros miembros de su familia a quienes ayuda en matemáticas pese a las dificultades que le trae esta asignatura, le cuesta trabajo, pero lo hace. La tecnología se convierte en aliado importante.

EAI, R:333

*A: ...tengo una sobrina que me pide mucha ayuda, entonces como algunas cosas yo sé, le he ayudado bastante, entonces mi hermana me dice que le ayude, me manda a través del Whatsapp, en fotos, lo que necesita que le ayude, entonces yo a través de eso ya le ayudo.*

*E: ¿Y con qué temas o con qué materias le ayuda?*

*A: De matemáticas, porque hay algunas cosas que yo sí he entendido entonces yo sí sé, sí me permite ayudarlo.*

#### **3.2.4.4. Relación con el currículo de sus hijos o familiares**

Adriana no establece diferencia alguna entre su currículo y el de su hija, más bien relata las similitudes entre ellos. El hecho de que tenga una interacción permanente con su hija en edad escolar permite expresar este criterio.

*EAI, R:208*

*A: Sí coincide mucho [el currículo] porque yo a veces veo por ejemplo en mi hija, ella me ayuda lo que ha aprendido, entonces es el mismo contenido que nos dan porque yo cuando he necesitado mi hija me ha ayudado y ella ya ha adquirido esos conocimientos en el colegio*

Adriana considera que sus hijas se apropian del conocimiento con más facilidad que ella. Argumenta como factores que inciden en este limitante a la edad y el tiempo destinado para las clases en modalidad semipresencial en relación al colegio de sus hijas.

*EAI, R:543*

*A: Porque como le decía, tal vez será... no sé... que ellas captan al instante, claro que uno sí entiende pero nos cuesta un poquito más, pero de ellas será también porque están todos los días en clases, entonces debe ser por eso.*

Si bien su conjetura sobre la edad como un limitante ha sido constante en su discurso, en este espacio la entrevistada se muestra muy segura de sus saberes.

*EAI, R:546*

*E: ¿Cree usted que por el hecho que ellas vayan al colegio todos los días hace que puedan aprender mejor que usted que va al colegio solo una vez a la semana?*

*A: Yo pienso que sí, o sea que vayan todos los días, sí, pero como le decía yo... también uno sí puede, o sea estando en semipresencial, a través de videos, claro que podemos nosotros hasta saber más que ellos, pero como le digo... también ya la... yo meto la edad, o sea yo capto, sí, pero nos cuesta un poquito más.*

Al final enfatiza que aunque le cueste un poco más con esfuerzo se alcanzan los saberes.

*EAI, R:552*

*E: ¿Cree usted que por la edad...?*

*A: O sea entendemos bien, perfectamente, pero nos cuesta un poquito más, no tanto como ellas que en la primera enseguida ya captan, a nosotros nos tienen que repetir una, dos, tres veces y entendemos.*

En relación a los contenidos que traen los módulos de estudio, la entrevistada considera que hay algunos temas del currículo que se repiten año tras año, situación que estaría limitando avanzar en temas nuevos.

*EAI, R:343*

*A: ...por ejemplo hay unas cosas que se repiten, que ya hemos aprendido en los años anteriores, entonces nos gustaría seguir avanzando.*

### **3.3. Emiliano**

Emiliano es un estudiante de 28 años, nació en Cuenca, tiene dos hijos: una niña de seis años que está en la escuela y un infante de seis meses. Hasta los doce años experimentó varios movimientos migratorios hacia Guayaquil (puerto principal del Ecuador), ciudad a la que se trasladaba toda la familia por asuntos laborales del padre que era carpintero. En su adolescencia priorizó el trabajo ante el estudio, sin embargo, registra varios intentos por iniciar estudios secundarios. Actualmente vive con su pareja y el hijo de los dos, cursa el último año de bachillerato y trabaja en una carpintería.

#### **3.3.1. Historia escolar**

##### **3.3.1.1. Los motivos que llevan a Emiliano a desertar del sistema escolar**

La historia escolar de Emiliano se desarrolla al ritmo de las múltiples migraciones que experimentó en su niñez. Ese ir y venir entre Cuenca y Guayaquil de su familia marcó su historia escolar con inestabilidad.

*EE1, R:21*

*E: Yo estaría aquí [en Cuenca] en primer grado y me fui a la Costa, a Guayaquil, allí estudié hasta tercer grado, de ahí de nuevo volví a Cuenca y estudié cuarto y de ahí otra vez me fui a Guayaquil, estudié quinto y de nuevo volví acá.*

Emiliano aclara que las decisiones tomadas por el jefe de hogar llevaron a que la familia se integre a ese ritmo, con las consecuencias de inestabilidad en los estudios de sus miembros.

*EE1, R:29*

*E: Mi papá siempre ha sido cansón, trabajaba un tiempo y se cansaba y volvíamos acá [a Cuenca]. Acá se dedicaba a trabajar en carpintería, haciendo muebles, trabajaba aquí y nos tocaba estudiar aquí y así en un va y ven.*

Los estudios secundarios de Emiliano son interrumpidos por la incidencia de la migración en la dinámica familiar, esta vez el padre salió del país.

*EE1, R:50*

*E: No, no estudié [el colegio] porque nosotros vinimos de Guayaquil, mi papá viajó, se fue a Estados Unidos, migró, y ya se fue él para allá. Mi mamá no quería quedarse sola en Guayaquil y vinimos a Cuenca y acá acabamos solo la escuela con ella.*

Al regreso a Cuenca la familia se instala en el campo. Emiliano menciona la distancia y dificultad en el transporte como motivos que dificultan el acceso a estudios secundarios. Además, la nueva migración del padre no trajo prosperidad económica a la familia y Emiliano, en su adolescencia, se ve obligado a integrarse al mundo laboral sacrificando sus estudios.

*EE1, R:52*

*E: Cuando regresamos a Cuenca nos fuimos a vivir en el campo, mis papás son de allá y tenían una casa pequeña. Era lejos como para estudiar en la ciudad y por ese motivo tampoco estudiamos. Cuando tenía unos trece, catorce años vinimos a vivir*

*acá en la ciudad pero ahí ya no estudié porque me tocó trabajar... me tocaba, o sea mi papá mandaba la plata con las justas y no avanzaba.*

Emiliano se familiarizó con el oficio de la carpintería de mano de su padre y a esta actividad se dedica en la ciudad. Así, es notable el modelo que la figura paterna ejerce sobre Emiliano respecto al mundo laboral, no obstante, este mismo genera inestabilidad respecto a la educación de Emiliano.

*EE1, R:73*

*E: Desde pequeño, cuando mi papá venía de Guayaquil para Cuenca, él se dedicaba a la carpintería y a nosotros, en las vacaciones, nos llevaba a trabajar. Allí con él empecé a tener un poco de conocimiento de carpintería y cuando vinimos a la ciudad a vivir me puse a trabajar en eso, en lo de la carpintería.*

La incidencia del modelo paterno de inestabilidad se refleja en su vida estudiantil, de hecho, Emiliano relata varias matrículas y deserciones en colegios nocturnos y semipresenciales de la ciudad, entre los 16 y 21 años.

*EE1, R:231*

*E: Sí, entré un año a octavo en un colegio nocturno pero nunca acabé, estaría hasta medio año de estudio y ya me salía y dejaba botando. Luego me fui a uno que era los sábados, de ahí también me salí y ya no estudié.*

De su relato se infiere que en estos años el estudio no reviste importancia, su vida tomó un rumbo desordenado en donde la diversión es prioridad, también una relación de pareja que no prospera. Su autoconcepto es muy débil al relatar sus experiencias.

*EE1, R:261*

*E: Me dediqué a los amigos, ahí me dañé un poco, me dediqué a tomar, a pasar con los amigos, ahí me desperdiciaba bastante. Aparte justo por esas temporadas me reunit<sup>9</sup> y ya se quedó embarazada mi novia. Después ya empezaron los problemas de las peleas y ya no estudiaba, no me importaba estudiar, después ya me separé [de la*

---

<sup>9</sup> Vivir con la pareja.

*novia] y me dañé más. Ahí si me dediqué a tomar, lo que me ganaba en la semana trabajando todo me gastaba en un día yéndome a tomar, a bailar, a molestar, a vacilar<sup>10</sup> como se diría aquí.*

La ausencia de motivación para continuar estudios secundarios y el interés por adquirir independencia económica son reflexiones que también se presentan en esta entrevista como factores de incidencia en la deserción escolar de Emiliano.

*EE1, R:81*

*E: Mis papás nunca me incentivaron, nunca me dijeron: “el estudio te va a servir para esto”, y uno también como es pequeño... yo lo que quería era plata para comprarme algo porque mis papás no me daban.*

Finalmente, Emiliano encuentra un colegio en el que, con intermitencias, se acopla y está a punto de alcanzar su título de Bachiller.

*EE1, R:253*

*E: En este colegio entré a octavo, acabé octavo y no entré a noveno. Al siguiente año entré a noveno y de ahí he venido haciendo noveno, décimo, hasta ahora.*

### **3.3.1.2. Las movilizaciones de Emiliano para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial**

Emiliano no mencionó un motivo específico que lo llevó a reiniciar sus estudios, más bien se refiere a una persona: su hermano menor. Fue él quien asumió el rol paterno y le obligó a iniciar estudios en el colegio. Esta inscripción forzada produce malestar y rebeldía en nuestro entrevistado.

*EE1, R:273*

*E: Mi hermano me inscribió a la fuerza, él ya estaba estudiando allí, él ya entró primero a ese colegio. Una vez, al inicio del año lectivo, yo le fui acompañando y como han estado todavía con las inscripciones abiertas, me inscribió.*

---

<sup>10</sup> En Ecuador significa coquetear

EE1, R:280

*E: No me gustó, le dije que no voy a venir, que de gana me ha inscrito. Sin embargo, ha pasado el tiempo y sigo ahí (risas).*

Emiliano se involucra con el estudio, no sabe de qué manera pero lo hace, sin embargo, para el siguiente año se repite el ciclo de inestabilidad, hasta que llega un punto en el que decide autónomamente retornar al colegio.

EE1, R:286

*E: La verdad que hasta ahora no tengo idea [de los motivos para retornar al colegio]. Yo entré, estudiaba y estudiaba y hasta que me di cuenta ya se acabó octavo. Luego entré a noveno, me junté con malas amistades otra vez y me puse a tomar. No terminé noveno, me salí y al año siguiente volví, pero ahí ya me fui yo solo.*

Para Emiliano, las movilizaciones no están ligadas a personas o hechos de su entorno, para él la figura del cuaderno y el Ingeniero que le motivó se convierten en figuras decisivas (Charlot, 2008, p. 84) en su vida. Así lo menciona cuando relata el momento en que decidió por sí solo volver al colegio.

EE1, R:293

*E: Fui un día, cuando ya habían empezado clases, y hablé con el Ingeniero<sup>11</sup> a ver si me podía inscribir, pero no tenía dinero, me fui a la aventura. Le dije que regresaba la siguiente semana con cuadernos y todas esas cosas y me dijo: “vaya a la papelería, cómprese unos dos cuadernos y unos esferos<sup>12</sup> y venga a recibir clases”. Me fui y compré un cuaderno, hasta ahora tengo ese cuaderno, y ya me quedé recibiendo clases y desde ahí empecé noveno, décimo, así.*

Emiliano necesitó un impulso, un empujón que active sus movilizaciones internas, concepto de Charlot que hemos mencionado en el capítulo II, quien enfatiza en la importancia de estos pequeños hechos que logran tener grandes efectos en la vida de las

---

<sup>11</sup> Coordinador Administrativo de la Extensión Educativa.

<sup>12</sup> Lapiceros

personas. Por su parte, Broitman (2012), nos habla de figuras ocasionales que se cruzaron en la vida de nuestros entrevistados, a quienes les otorgan cierto poder sobre sus propias personas.

*EE1, R:328*

*E: Si el Ingeniero no me hubiese hecho quedar ese día, no sé si hubiese vuelto a la siguiente semana. Fue un impulso por lo que me fui y el Ingeniero me dijo que me quede y me quedé ese día en clases.*

Además, su relato refleja que sus movilizaciones para estudiar se fundamentan en la preocupación por futuras recriminaciones por parte de su hijo. Se evidencia la necesidad de mantener autoridad ante su descendencia, quizá podríamos interpretar que el modelo patriarcal está impregnado en su subconsciente.

*EE1, R:655*

*E: Mi hijo está chiquito y sí es algo importante para mí seguir estudiando, también por él es que me siguen dando ganas de estudiar para que no diga “oye porque tú no has estudiado y me vienes a obligar que estudie” (risas).*

### **3.3.2. El mundo escolar de Emiliano**

#### **3.3.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial**

Emiliano disfruta de su estancia en el colegio, para él es muy importante no solo adquirir conocimientos sino disfrutar de los espacios de socialización que le ofrece el ambiente escolar.

*EE1, R:334*

*E: Me gusta ir los sábados, es chévere, se aprende cosas y aparte uno se distrae. Poniéndome a ver ahora, no todo es trabajo, uno también necesita su tiempo.*

Se siente a gusto con la relación de amistad que establece con sus compañeros y docentes. El estudio es sentido como un espacio propio de aprendizaje y distracción.

*EEI, R:337*

*E: Aparte ya se hace amigos, hasta amigo de los profesores, con el Ingeniero me llevo bien. Es chévere, o sea uno se distrae, yo me distraigo.*

Pese a que Emiliano disfruta de asistir al colegio, aduce impedimentos, especialmente, de tipo laboral y también familiares, los que le impiden asistir con regularidad. La situación familiar de los estudiantes adultos hace que su prioridad sea mantener su trabajo, mientras que el estudio se lo posterga.

*EEI, R:387*

*E: Muchas veces faltó por el trabajo. A veces alguna ocupación que pasa en la casa, sino de repente alguna enfermedad, pero la mayor parte es por el trabajo.*

Para Emiliano, la relación con los docentes y directivos de la institución tiene un fundamento en la confianza que le prodigan. Siente que el asunto económico no es la prioridad para el directivo, sino la valoración hacia él como ser humano, así lo expresa al mencionar los motivos que le llevaron a quedarse en el colegio.

*EEI, R:301*

*E: Creo [que el motivo] fue también la confianza que me dio el Ingeniero, cualquiera me hubiera dicho: “usted está sin plata, vuelva cuando tenga plata”, y me dijo: “ya, mejor quédate” y me quedé. En parte, el Ingeniero del colegio ha sido bien buena gente, no tengo nada que reprocharle.*

Compara su experiencia con otro colegio semipresencial y recalca el sentirse valorado como persona. Menciona que el interés del directivo es su presencia en el colegio antes que recibir su paga mensual.

*EEI, R:310*

*E: Cuando estaba en el colegio de antes, ahí me presionaban que la plata, la plata y la plata. Ahora, el Ingeniero no me presiona, o sea él me entiende cuando yo no tengo plata o cuando a veces no puedo irme a clases. En el colegio donde yo estaba ya me*

*hablaban y todo eso, pero ellos nunca me decían “¿por qué no puedo venir a clases?”, o sea ellos con que yo me vaya a clases y les pague... a ellos no les importa si yo tengo que trabajar para pagarles, en cambio el Ingeniero ha sido buena gente. Cuando no voy me dice: “¿por qué no has venido?, ¿qué pasó?, deja de faltar”.*

Reitera su gusto por el colegio actual, lo ve como un espacio de distracción.

*EE1, R:718*

*E: Sí, estoy porque quiero estar y me gusta, o sea me gusta, ya le digo... como que llego a distraerme.*

### **3.3.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes**

Al ser consultado sobre alguna asignatura específica con la que tuvo inconvenientes en su primera etapa colegial, Emiliano no se refiere a ninguna en especial, reitera que el problema no eran las asignaturas sino su actitud.

*EE1, R:473*

*E: La verdad es que no era tanto la materia sino que yo mismo me tiré a la vagancia, o sea yo llegaba y no ponía atención y era a hacer la chacota nada más, hasta que me salí, nunca le puse atención a una materia en específico como para decir esta me gusta o esta no me gusta.*

Al hacer memoria sobre su afinidad con alguna asignatura en los otros colegios, hace hincapié en el hecho de no tener interés por estudiar en su adolescencia, cumplía con una presencia física sin involucrarse.

*EE1, R:715*

*E: Es que como le comenté anteriormente... lo que pasa es que en el otro colegio yo no llegaba a atender a clases, sino llegaba porque ya, porque ya me tocaba.*

Sin embargo, recuerda que le gustaban todas las materias cuando estaba en la escuela, se autoevalúa como un buen alumno en esa época.

*EE1, R:480*

*E: En séptimo grado a mí sí me gustaba, me gustaba todo, me gustaba ciencias, matemáticas, lo que era lengua mismo. Lo que no me gustaba mucho era... una materia que era de escribir, de hacer... caligrafía creo que se llama, eso.*

Y cuando llega al colegio no identifica un motivo por el que bajó su rendimiento académico. Reflexiona que disponía de tiempo hasta para jugar, hasta que aparece nuevamente la figura del padre a disponer de su tiempo.

*EE1, R:488*

*E: En el colegio si bajé bastante el rendimiento, o sea no sé ni por qué, bueno... puede ser por lo que antes yo tenía mi tiempo para estudiar también, o sea mi tiempo para hacer los deberes, tenía tiempo hasta para irme a jugar y ya cuando llegaba mi papá ya nos mandaba a hacer otras cosas, pero o sea tenía mi tiempo.*

En la actualidad, menciona que se considera un buen estudiante, sin embargo, relata problemas al momento de las evaluaciones.

*EE1, R:707*

*E: ...yo siento que soy buen estudiante, pero en clase, de ahí cuando nos vamos a los exámenes ahí sí me va un poco mal.*

Emiliano relata que para solventar dificultades académicas en las asignaturas puede acudir al aula virtual del colegio o contactar telefónicamente con los docentes.

*EE1, R:565*

*E: En el colegio tenemos una aula virtual y por medio de eso también nos ayudan o sino también nos han dado los números de teléfono de ellos [profesores] para que en alguna dificultad, algún problema les pidamos ayuda a ellos.*

Sin embargo, no es fuerte el apoyo que la tecnología le puede dar. A diferencia de las otras entrevistadas Emiliano prioriza la relación personal con los docentes para solventar dificultades ligadas al estudio.

*EE1, R:575*

*E: Con los compañeros no, no... lo que pasa es que no nos vemos mucho y o sea estar en eso de llamadas e internet, o sea como que no es lo mismo que le estén explicando a lado cómo hacer.*

### **3.3.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial**

Emiliano, al ser consultado sobre la importancia de aprender todos los contenidos definidos en los módulos de estudio, considera valioso aunque les otorga límites. Complementa su criterio relevando la importancia de la mediación docente.

*EE1, R:579*

*E: Yo creo que sí porque por eso les ponen, ¿no?, porque ahí está más detallado que lo que pudiera encontrar en otros lados y lo que sí sería es de estudiar. A veces también en los módulos hay algunas partes que no se entiende, o bueno, yo por lo menos no entiendo, entonces de ley se necesita un profesor que le diga “esto es así” o “por esto es así”.*

En cuanto a probables diferencias encontradas entre los módulos de estudio y los temas dirigidos por los docentes, Emiliano menciona no encontrar diferencia alguna, pues los docentes se fundamentan en los módulos para desarrollar sus clases.

*EE1, R:587*

*E: No, yo no le encuentro diferencia porque en las clases que yo he recibido el profesor también está basándose en el libro para explicarnos a nosotros, porque si no cómo nos guiaría sólo con lo que él piensa, nos dan las ideas y nos explican y todo eso.*

Sin embargo, menciona que hay ocasiones en las que los docentes pasan por alto algunos temas que no son considerados de mayor importancia, para lo cual proponen la investigación autónoma de información como estrategia de aprendizaje. Los temas con mayores niveles de dificultad son explicados en el aula.

*EE1, R:594*

*E: Hay ocasiones que los profesores pasan [por alto]algún tema, dicen “esto no es tan importante, pasemos a algo que sí es importante”. Nos manda a investigar eso, nos dice: “ustedes investigan esto y yo les voy a explicar esto de acá que es más difícil de entender o de encontrar una solución”.*

Para los temas teóricos percibidos por los docentes como menos importantes se acude al resumen como estrategia de aprendizaje recurrente en su formación. Así lo expresa al pedirle que amplíe su criterio:

*EE1, R:604*

*E: Claro, decían que era más teórico que práctico, entonces nos mandaban a resumir eso, ese tema.*

Para Emiliano no es significativo el hecho de que los profesores eludan algunos temas, se acoge a las decisiones del docente sin mayor reparo. El continúa con las actividades académicas definidas y, coincidentemente con otras entrevistas, este escenario no reviste mayor importancia para los estudiantes, en contraposición a una de nuestras hipótesis de trabajo iniciales.

*EE1, R:608*

*E:La verdad es que no le he puesto mucha atención [a la simplificación de temas por parte del docente] porque como ya el profe me dice que no es importante y yo cojo, leo, hago el resumen y pasamos al siguiente tema como él dice, o sea no le he puesto más atención a ese tema.*

### 3.3.3. La relación con las áreas del saber

#### 3.3.3.1. La relación de Emiliano con matemáticas

Para Emiliano la asignatura de matemáticas no es su fuerte, le otorga a las operaciones básicas un sentido utilitario ligado a su trabajo, aunque no tiene el mismo sentir hacia las ecuaciones y álgebra.

*EEI, R:631*

*E: Lo que yo no le encuentro mucho significado es a matemáticas, o sea los problemas, bueno... en mi trabajo más que todo yo casi eso no ocupo, lo que sí utilizo es la suma, restas, divisiones, multiplicaciones pero eso de ecuaciones, problemas algebraicos, eso no utilizo para nada, siento que eso no... peor lo de física, eso tampoco no.*

Reitera en su criterio de que las matemáticas no le son de utilidad, sin embargo, no descarta que en un futuro pueda fusionarlas en el emprendimiento de un negocio.

*EEI, R:636*

*E: [Las matemáticas], en mi trabajo por el momento no [me sirven], puede que después tratando de emprender algo, algún negocio, pueda que me sirva, pero o sea por el momento no, no me ha sido de utilidad.*

A lo expuesto, añade dificultades en el momento de hacer las evaluaciones de matemáticas, estudiar el cuestionario recibido no le da buenos resultados.

*EEI, R:364*

*E: Tuve un examen de matemáticas, me pasé estudiando toda la semana y ya cuando me puso la hoja no pude responder nada y se quedó en blanco la hoja. Nos dieron un tipo cuestionario y yo estudié eso y el rato del rato se me cruzaron los números, ponía un número y ya no sabía que más seguir haciendo, ¡me olvidé!*

### 3.3.3.2. La relación de Emiliano con lengua y literatura

Emiliano identifica su relación con lengua y literatura en la forma en cómo ha mejorado su expresión verbal para la atención a los clientes en su trabajo. Encuentra sentido<sup>13</sup> en aprender a emprender, las asignaturas Emprendimiento y Educación para la ciudadanía le aportan para su superación con base en estas enseñanzas.

*EE1, R:617*

*E: Me gusta educación para la ciudadanía y emprendimiento porque en esas materias yo le encuentro un motivo como para progresar, emprender algo, o sea como que ahí le están explicando las formas de cómo emprender. Yo más me baso en esas materias, siento que sirven para mi trabajo. A veces que no está el jefe, nos toca tratar a nosotros con los clientes y sí, se mejora la forma de hablar, de comunicarse, de expresar y ahí viene en cambio lo de emprendimiento, tratar de venderle al cliente lo que está queriendo, eso sí ayuda.*

También menciona que lengua y literatura le ayuda a mejorar sus prácticas cotidianas familiares y a fortalecer la comunicación y la relación con su pareja.

*EE1, R:650*

*E: ...me ayuda a llevarme bien con mi pareja, a hablar, comunicarnos bien, tratarnos bien, en eso me ayuda bastante.*

Relata inconvenientes en algunas evaluaciones, aparentemente considera que plasmar su pensamiento por escrito le trae dificultades.

*EE1, R:687*

*E: Es que yo pienso de una manera que... no sé si las preguntas me marean. En los exámenes yo pienso, principalmente, de una manera y respondo de la manera que estoy pensando en lo del emprendimiento y a veces sale que son otras respuestas.*

---

<sup>13</sup> El concepto de sentido de Charlot se retomará en el análisis transversal.

### 3.3.3.3. La relación de Emiliano con lengua extranjera

Lengua extranjera es una asignatura que le genera dificultad para su aprendizaje y comprensión. Describe algunos elementos de la gramática inglesa como confusos y de difícil aplicación.

*EE1, R:503*

*E: La profe dice que [inglés] es más fácil que el español, pero yo me complico, o sea yo sé que está haciendo bien la profesora, pero ella me habla en inglés y yo no le entiendo lo que me está diciendo. Cuando nos vamos a eso de las oraciones, me dice que el pasado perfecto, el pasado simple, que el compuesto y cuando voy a hacer una pregunta ya tengo que ponerle un signo y eso me marea bastantísimo.*

Relata que para enfrentar las dificultades en esta asignatura acude a la misma maestra. Dentro de las horas de clase también tiene confianza en preguntarle a la docente, reconoce que las dificultades se presentan por sus reiteradas ausencias a clase.

*EE1, R:512*

*E: Y cuando le cuesta entender algo en esa materia ¿qué hace, qué solución busca?*

*E: Le pregunto a la profesora. Yo el rato que me está dando la clase le entiendo y si no le entiendo algo le pregunto y de nuevo me explica, pero la cuestión es cuando me voy al siguiente tema o peor cuando falto a clases, aparte del tema que ya pasó, me pierdo porque voy a un tema y a otro tema y ahí sí se complica todito.*

Emiliano no busca ayuda en otras instancias, prefiere hacerlo por sí mismo.

*EE1, R:527*

*E: En inglés, nadie... solamente lo que yo entiendo algo, algo, o lo que entiendo leyendo en el texto, nada más.*

### **3.3.4. La relación que Emiliano establece entre el estudio y su familia**

#### **3.3.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos**

El apoyo viene también de su pareja. Para Emiliano, el hecho de que no haya reclamos es considerado como un apoyo, parecería que incluso hasta el momento de hacer las tareas.

*EE2, R:409*

*E: Sí, sí me apoya para que estudie [la pareja]. Para mí es un apoyo que no me venga con reclamos, como era mi anterior pareja, me deja que me vaya a estudiar, no me está molestando, me deja entre la semana que a veces haga los deberes, sí, sí, sí me apoya, es toda tranquila.*

#### **3.3.4.2. El apoyo que recibe de sus padres**

Emiliano menciona que en su familia la prioridad dada al estudio es limitada. Es así que, de los cinco hermanos que componen su núcleo familiar, tan solo una hermana ha alcanzado estudios universitarios.

*EE2, R:81*

*E: ...mis papás nunca me incentivaron o me dijeron el estudio te va a servir para esto y esto. En mi familia son muy pocos los que estudian, somos cinco hermanos y solo una hermana es la única que recién acabó la universidad.*

Emiliano menciona que su familia le apoya para que estudie y culmine sus estudios de bachillerato. Es su hermano menor quien le impulsa a asistir al colegio los días sábados. Menciona una relación de apoyo y solidaridad con su hermano menor.

*EE2, R:393*

*E: Sí me apoyan [la familia], incluso con mis hermanos pequeños sabemos decir “si no te pones a estudiar te voy a ir pasando” (risas), “te vas a quedar al último”. Sí, a lo menos [especialmente] mi hermano... tenemos un año de diferencia, con él hemos estado desde chiquitos en las buenas y en las malas. Él me matriculó en el colegio. Él es el que siempre, cuando ya no me voy [al colegio] o digo “estoy mal”, él me dice: “muévete, rápido, lárgate, ¿por qué no te vas al colegio?”*

Emiliano relata haber recibido apoyo económico de su madre para pagar las contribuciones a los colegios en los que ha cursado, el nocturno y ahora el semipresencial. Sin embargo, persiste el recuerdo del reclamo a su madre por no haberle puesto en el colegio a su tiempo.

*EE2, R:417*

*E: Mi mamá también... incluso a veces de lo poco que tiene saca para darme para un mes de pensión. Cuando estaba en el nocturno, al comienzo, me pagaba ella pero ahí eran las peleas con mi mamá, o sea porque yo le reclamaba que por qué no me dejo estudiar así seguido, porque a mí ya me daba vergüenza de... o sea ser viejo y estar en octavo, o sea yo quería salir de la escuela y entrar al colegio y continuar normal y ella me quiso venir a ayudar cuando ya tenía 15 años para entrar en octavo y me daba vergüenza y yo le decía que no quiero y así...*

#### **3.3.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutor**

Emiliano relata que ayuda a sus hermanos con tareas que traen desde sus respectivos colegios y que también está presente la recomendación para que estudien. De hecho, ahora es él quien les motiva a estudiar:

*EE1, R:198*

*E: Sí [les ayudo], porque ya están en el colegio [los hermanos] y tienen proyectos y esas cosas y ya me cuentan y me piden que les ayude con algo. Converso con ellos, incluso se les dice que... o sea lo básico, que sigan aprovechando, que saquen buenas notas y que traten de no quedarse en supletorios (risas).*

En una segunda entrevista, Emiliano reitera la motivación a sus hermanos para que sean buenos estudiantes.

*EE2, R:90*

*E: Les digo [a los hermanos] que no sean brutos (risas), que no sean brutos y que aprovechen el estudio porque después van a estar como yo... estudiando ahora. A esta edad que tengo yo ya debería tener un nivel de estudio mejor.*

La ayuda entre hermanos es mutua y Emiliano revela que en algunos temas está adelantado y puede explicarles, mientras que en otros casos es él quien recibe ayuda de sus hermanos. Se evidencia un compartir de saberes.

*EEL, R:218*

*E: En algo sí porque a veces yo estoy adelantado... o sea en algunas cosas nos cruzamos... ellos saben unas cosas, a veces yo sé otras y así nos ayudamos.*

### **3.4. Luisa**

Luisa es una estudiante de 30 años, nació en la provincia amazónica de Morona Santiago, es casada y tiene dos hijas de diez y ocho años que asisten a una escuela fiscal de la ciudad de Cuenca, en donde residen desde hace 5 años. En el ámbito laboral, Luisa incursionó con un negocio de ropa, actualmente, se dedica a actividades del hogar. Luisa cursa el último año de bachillerato.

#### **3.4.1. Historia escolar**

##### **3.4.1.1. Los motivos que llevan a Luisa a desertar del sistema escolar**

La trayectoria escolar de Luisa transcurre en un colegio presencial de su ciudad natal hasta su primer embarazo, luego se cambia a un colegio que le permitía combinar estudio y trabajo. Posteriormente contrae matrimonio, llega el segundo embarazo y sus estudios los realiza en un colegio nocturno. Hace tres años retoma sus estudios en Cuenca en modalidad semipresencial.

*ELI, R:60*

*L: Lo que pasa es que en el colegio que estaba estudiando yo me retiré porque me quedé embarazada de mi segunda nena y volví a estudiar décimo ahí en el Sultana del Oriente, de ahí décimo y me vine para acá [a Cuenca].*

Menciona que debe enfrentar problemas con su esposo, pues le era muy difícil combinar estudios, trabajo y atención a las niñas, razón por la cual, decide abandonar el colegio para así cumplir con su rol de madre.

*ELI, R:80*

*L: Los motivos [para abandonar el colegio] era que yo tenía muchos problemas familiares, con mi esposo, él no les dedicaba tiempo a mis hijas y yo estudiaba entonces no tenía tiempo para ellas, a veces no llevaban los deberes, entonces me tocó retirarme del colegio y trabajar y atenderles a ellas porque un tiempo sí estaban botaditas.*

*E: ¿Usted trabajaba y estudiaba?*

*L: Trabajaba, estudiaba y fuera de eso era mamá.*

Al llegar a Cuenca, Luisa trabaja como vendedora, actividad que desarrolla hasta que sus hijas ingresan a la escuela. El rol materno, endilgado por la cultura y la sociedad, se impone mientras que sus estudios siguen postergados. Sus intereses de superación quedan en segundo plano.

*ELI, R:126*

*L: Me dediqué a trabajar, un añito me dediqué a trabajar, de ahí me salí porque así mismo mis hijas entraban a la escuela y no tenía quién les vea, entonces por eso no seguí enseguida estudiando.*

El retorno escolar genera en Luisa un empoderamiento hacia sus estudios, de tal forma que está a punto de recibir su grado como Bachiller. Ella se expresa con mucha satisfacción sobre sus logros académicos.

#### **3.4.1.2. Las movilizaciones de Luisa para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial**

Luisa relata que pese a las dificultades que ha tenido y que le llevaron a considerar una nueva deserción escolar, se siente contenta en el colegio semipresencial. Su persistencia y el tener claro su objetivo le ha ayudado a vencer obstáculos.

*ELI, R:607*

*L: Sí, sí me ha gustado, aunque hay años que sí me he querido hacer para atrás por problemas que he tenido en el hogar, entonces a ratos ya razono y digo “tengo que*

*seguir y tengo que seguir estudiando” y he seguido, no me he dado por vencida y para qué decir... sí me gusta estudiar en este colegio.*

Actualmente, Luisa está a punto de graduarse como Bachiller y conforma el cuadro de honor del colegio. Ella siente que su esfuerzo de toda su vida ha sido reconocido de esta forma, es decir, aquello es concebido como un símbolo o reconocimiento a su esfuerzo, a su dedicación y por haber alcanzado una meta.

*ELI, R:650*

*L: ...ya estoy donde estoy ahorita, ya por culminar mis estudios. Soy primera escolta de la bandera del Ecuador. Con emoción porque yo sé decir entre mí, en la escuela era buena estudiante, yo también era escolta de la bandera del Ecuador cuando estudiaba en la escuela y mi mami me sabe decir: “tú no te has rendido, no has bajado y te has quedado en el mismo lugar”, entonces me sentí, en ese tiempo que me dijeron que soy primera escolta, feliz, digo... “soy algo”, tanto que he luchado para ser algo importante en el colegio.*

*E: ¿Usted siente que tuvo un reconocimiento?*

*L: Sí, un reconocimiento de mis estudios por tanto esfuerzo que he hecho y he sido reconocida.*

El apoyo de sus hijas ha sido un factor decisivo para que ella no se dé por vencida. Tal como hemos visto en los casos anteriores, el apoyo familiar es fundamental para que los estudiantes adultos logren sus objetivos y se conviertan en modelos a seguir.

*ELI, R:614*

*L: Mis hijas, ellas son las que me han hecho que no me rinda, que siga. A veces la primera me sabe decir: “mami no te des por vencida, que sí puedes, los problemas familiares quedan aparte”.*

Luisa considera que el estudio le aporta a su vida, principalmente, como un medio para ayudar a su hija. Su movilización principal es convertirse en fuente de apoyo para su hija.

*ELI, R:431*

*L: [Estudio], para poder yo... por ejemplo mi hija está estudiando, si yo aprendo ahí, cuando mi hija ya tenga... va creciendo y necesita que le ayude entonces yo ya sé para poder ayudarle a ella, ser un apoyo para ella, yo a eso voy, por eso quiero seguir, aprender, ¿sí me entiende?*

En la intervención de Luisa se infiere que es un sentido de superación personal, familiar y laboral. Menciona también el mejoramiento potencial de sus ingresos como los motivos que le llevan a retomar sus estudios secundarios.

*ELI, R:131*

*L: Los motivos es que... entre mí mismo digo “si yo mismo no estudio no soy nada, no puedo tener una especialidad y poder trabajar en algún lugar que gane un poco más, que ya no esté ganando el básico”, a eso me voy yo.*

Así como en entrevistas anteriores, el rol del padre es dirimente para tomar decisiones, en este caso, es el esposo quien decide el retorno de Luisa al colegio. Esa decisión está latente en el apoyo económico que ella recibe.

*ELI, R:97*

*L: Él [esposo] sí me está apoyando, él mismo me está dando para el colegio, no es como era antes, cuando decía que no estudie, entonces yo me sentía... ¿cómo le explico?, mal porque [él] no quería que estudie, que me supere, entonces ahora sí me apoya.*

El cambio de actitud en el esposo es percibido por Luisa como una consecuencia de su nivel educativo, pues él es una persona “estudiada”. En segunda instancia, el esposo da luz verde al retorno escolar de Luisa como una forma de asegurar la calidad académica que requieren sus hijas para el desarrollo de tareas escolares.

*ELI, R:101*

*L: Entre mí me pongo a pensar y digo que él cambió porque yo paso acá [en Cuenca], y él sí es estudiado, es ingeniero mecánico y mis hijas necesitan bastante la ayuda de*

*alguien que sepa, entonces yo por eso digo... él a veces me dice: “ya estás estudiando, ya puedes ayudarles a mis hijas en lo que necesitan de cosas de la escuela”, entonces por ese motivo ha cambiado, ya quiere que estudie. Ahora a lo menos me dijo que si termino y que si yo quiero seguir la universidad me va a ayudar, pero tengo que ver qué pasa.*

Menciona su deseo de seguir estudiando en la universidad, así entre las opciones que considera están las carreras de enfermería y administración de empresas.

*ELI, R:110*

*L: Sí, yo sí quiero seguir estudiando. Yo estaba entre enfermería o administración de empresas. Cualquiera de los dos estoy decidida a estudiar.*

Al ser consultada sobre los motivos de sus preferencias para estudios universitarios, se vislumbra en Luisa la certeza de que el estudio le otorgaría las herramientas para cristalizar un emprendimiento con autonomía.

*ELI, R:116*

*L: Enfermería me gusta porque si soy medio hábil para eso de curaciones, poner inyecciones, entonces me gusta. Y administración de empresas es porque entre mí, digo yo... de repente me ponga algún negocio y administro yo misma mi negocio y ya no busco a alguien que me administre.*

### **3.4.2. El mundo escolar de Luisa**

#### **3.4.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema semipresencial**

Al igual que las otras entrevistadas, se percibe en Luisa un sentimiento de satisfacción personal ante la posibilidad que le brinda la semipresencialidad, esto debido a que aquella modalidad le permite combinar la atención a sus hijas con sus actividades académicas, lo que, sin duda, no genera dificultad alguna para la entrevistada.

*ELI, R:141*

*L: Sí, sí me agrada [venir al colegio], porque tiene una forma para yo poder combinar entre la casa, la educación de mis hijas y dedicarme sólo los sábados para estudiar.*

#### **3.4.2.2. La relación con prácticas didácticas de los docentes**

Luisa relaciona su sentimiento de bienestar en el colegio con la capacidad de comprensión de las clases recibidas.

*ELI, R:148*

*L: [Me siento], bien, pero hay veces que no me siento bien porque a veces no entiendo las clases, no entiendo esto o alguna materia no entiendo y ya me quedo con dudas.*

Luisa coincide con otros entrevistados al momento de comparar las prácticas docentes con un colegio presencial, en efecto, considera que es más complicado estudiar en modalidad semipresencial. Para ella sería importante recibir explicaciones personalizadas y permanentes para aprender. De hecho, los testimonios recogidos en esta investigación evidencian la necesidad de valorar las diferentes formas y estilos de aprendizaje en los adultos, ya que aquello es una tarea pendiente.

*ELI, R:155*

*L: [es complicado] porque no es como estudiar en un colegio todos los días, que a uno le van explicando todos los días el tema, acá, por ejemplo, es un sábado y explican un tema, pero no es para coger el mismo sábado el tema ese, yo soy así, yo tengo que estar repite y repite para poder entender, yo no capto mucho en matemáticas.*

Además, siente confusión en las explicaciones dadas en las clases, esto por la inestabilidad de los docentes pues cada uno de ellos tiene su propio estilo y son los estudiantes quienes tienen que esforzarse para adaptarse a los docentes. En este sentido, se percibe inestabilidad laboral en la modalidad semipresencial, que podría tener origen en problemas institucionales.

*ELI, R:163*

*L: Ahora con lo que estamos estudiando hemos estado casi con tres profesores diferentes, entonces el uno nos explica una cosa de una forma, el otro otra cosa, ahí nos confunde, yo ahí me confundí en esto de matemáticas.*

La itinerancia de docentes de matemáticas incide en el rendimiento académico de Luisa en este año lectivo. El reconocerse como una buena estudiante y sentir gusto por las matemáticas no avanza para alcanzar los resultados esperados, pues el estilo de enseñanza no ha sido sostenido.

*ELI, R:169*

*L: Sí, a mí sí me gusta matemáticas, yo era buena en matemáticas, para qué decirle... yo sí era buena en matemáticas pero ahora sí he bajado en matemáticas. Es porque en este año nos han cambiado mucho de profesores porque el otro año no era así y nos explicaban y yo captaba eso.*

Luisa, establece una comparación sobre prácticas docentes entre el colegio presencial con el semipresencial y alude las dificultades encontradas en el nivel de preparación de los profesores. La percepción de Luisa tiene asidero en la falta de formación docente para enseñanza a estudiantes adultos, pues las instituciones de educación superior no han tomado en consideración esta necesidad.

*ELI, R:185*

*L: Es que algunos profesores por ejemplo tienen diferente forma de explicar la materia, a lo menos en matemáticas. En comparación con el colegio presencial con el de acá [semipresencial], allá nos explicaban clarito, si comparo con el de ahora no es así, no es como allá me explicaban a mí.*

*E: ¿Y por qué cree usted que estos profesores no le explican con mucha claridad?*

*L: Entre mí decía que... por ejemplo la educación de allá donde yo estudiaba eran profesores bien estudiados y los de acá no son tanto, los de allá eran como que bien estudiados.*

Consultada sobre la forma en que los docentes le ayudan a solucionar sus problemas académicos, Luisa indica que los profesores retoman el tema en la siguiente clase, sin embargo, al persistir la situación los docentes privilegian el cumplimiento del currículo establecido ante problemas no resueltos de los estudiantes. De hecho, así se evidencia el modelo tecnocrático en el que está inmerso la educación ecuatoriana .

*ELI, R:346*

*L: Por ejemplo, si yo no entiendo, esta semana nos explican y no entiendo, la próxima semana sabemos volver a ver lo que no entendimos porque no solo yo le he pedido yo, sino todos los compañeros que nos vuelva a explicar, y sí nos vuelve a explicar, pero fuera de eso a veces está medio raro y ya no sabe querer volver a explicar, sabe decir que sólo nos quedamos en un tema y no seguimos.*

Cuando se refiere a la actitud de los docentes en el aula infiere cierto malestar ante la necesidad de mayor explicación. Reconocer individualidades y requerimientos específicos en los estudiantes adultos podría generar ansiedad en los docentes que no están preparados para esta modalidad.

*ELI, R:242*

*L: [el profesor se puso], medio molesto, la otra vez que yo le estaba pidiendo que nos explique otra vez sí se sintió molesto, como que no le gustó que le diga que me explique otra vez, y yo sé decir: “en lo que nos vuelve a explicar la segunda vez entendemos porque algunos en la primera no captamos”. Y él a veces sí se... una vez sí se puso molesto.*

### **3.4.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial**

En relación al cumplimiento del currículo por parte de los docentes, Luisa refiere que existen temas que no se ven durante el ciclo lectivo, nuevamente, relaciona esta falencia con la posibilidad de que le pueda perjudicar en la prueba Ser Bachiller<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ser Bachiller: instrumento que evaluaba el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes debían alcanzar al culminar la educación intermedia, también se aplicaba a las personas que buscaban un cupo de

*ELI, R:401*

*L: A mí me perjudicará [el recorte de temas] porque no estamos aprendiendo todo lo que está en el módulo y hay cosas que están en el módulo y están en las preguntas del “Ser Bachiller”, entonces de ley, tanto a mí como a mis compañeros, sí les perjudica. No me siento segura de lo que estoy aprendiendo de ese tema.*

Al ser esta evaluación un requisito de graduación, su objetivo temporal está fijado en la prueba “Ser Bachiller”, es decir, hacia allá apuntan sus fortalezas y debilidades. Es inminente que por ahora sus movilizaciones cambiaron, pasó de querer estudiar para su bienestar y mejoramiento personal a enfocarse exclusivamente en un resultado.

*ELI, R:416*

*E: ¿Usted qué hace con esos temas que no se han visto?, ¿los ignora?*

*L: Ahora sí he comenzado como a hacerle... como ya no nos enseñan entonces le hago a lado, eso hago yo, como que le ignoro, como que ya no toco ese tema, para qué voy a seguir.*

*ELI, R:427*

*L: Como que nos falta... a lo menos de historia, hay preguntas del “Ser Bachiller” de historia que nosotros ni hemos visto y a nosotros se nos hace complicado y a veces la licenciada nos pone en los trabajos esas preguntas para que hagamos en clases entonces ya no podemos resolver porque no sabemos nosotros cómo resolver, no nos han enseñado esos temas.*

Al ser consultada sobre cuál es su sentir cuando los docentes obvian ciertos temas que vienen dados en los textos de estudio (módulos), ella refiere sentirse rara. Reflexiona sobre este sentir y explica que para ella significa inseguridad. En esta intervención de Luisa se nota sentimientos ambiguos, por un lado la presión del examen “Ser Bachiller” y por otro su interés en aprender, lo que lleva a relacionar al estudio con seguridad emocional.

*ELI, R:404*

*E: ¿Y cómo se siente usted cuando no ve todo lo que dicen los módulos?*

*L: Sí me siento rara porque en cosas nos explican bases y no nos explican todo lo que dice en los temas del módulo.*

*E: Cuando usted me dice “rara”, ¿puede explicarme un poco más qué significa ese “me siento rara”?*

*L: Me siento insegura*

A diferencia de los casos anteriores, en la intervención de Luisa se percibe preocupación por las diferencias, tanto en cantidad como en profundidad de los temas, que ella encuentra en el desarrollo del currículo de semipresencialidad. Esta apreciación coincide con la hipótesis inicial de la investigadora esta es que los docentes ejecutan las adaptaciones curriculares reduciendo los contenidos porque creen que los estudiantes adultos no precisan aquellos conocimientos para su futuro y porque el tiempo en la modalidad semipresencial limita el proceso de enseñanza, lo cual se corrobora con el sentir de Luisa. Además, refleja sensibilidad ante la presión del examen “Ser Bachiller”, un sentir que se recoge en otras entrevistas también. Es evidente que para los estudiantes entrevistados su objetivo, en este momento, es alcanzar la acreditación requerida en el examen estandarizado que se aplica en el Ecuador.

### **3.4.3. La relación con las áreas del saber**

#### **3.4.3.1. La relación de Luisa con matemáticas**

Luisa reafirma su afinidad con las matemáticas, en su relato menciona que acude a trabajo autónomo con apoyo de la tecnología para resolver los ejercicios. Se evidencia un auto empoderamiento que le permite, incluso, hacer entrar en razón al profesor. Reitera las dudas que le generan la práctica docente y los conocimientos del maestro.

*EL1, R:202*

*L: Sí, me gusta [matemáticas]. Yo a veces no entiendo, no le entiendo el sábado al profesor y voy a ver en la casa, pero yo hago de otra forma y él hace de otra forma. La otra vez yo llevé un deber hecho en la forma que yo vi en internet y él dijo que*

*estaba mal, después le hago razonar y me dijo: “si está bien”, entonces no es como... no sé si no saben o se confunden en la forma de explicar.*

Expresa satisfacción por el reconocimiento del docente a sus resultados. Ella siente que puede resolver los problemas de matemáticas y eso le genera una percepción de seguridad y autoestima.

*ELI, R:219*

*L: Yo me siento feliz porque, a lo que yo he hecho, me dice: “no, sí está bien”, entonces me digo “si he hecho bien, entonces yo sí puedo hacer”. Me siento segura de lo que yo mismo hago porque hay veces que con algunos deberes no me siento segura.*

*ELI, R:240*

*L: Sí, [el profesor] está analizando, viendo el problema, me dice: “sí, está bien”, entonces para mí es un alivio que diga que sí está bien porque sí he podido hacer (risas).*

Hay ocasiones en que, pese a contar con la aprobación del docente para los ejercicios desarrollados, Luisa persiste con la creencia de que no están bien. Respecto a los motivos para esa percepción menciona que el profesor no se da cuenta que la forma en que ella resuelve los problemas es diferente. Luisa logra diferenciar entre resultados y forma de resolución.

*ELI, R 223*

*L: Ya llevo haciendo los ejercicios, pero no me siento segura y el profe sabe decir que están bien. No sé... yo entre mí digo será porque él sabe alguna otra forma de resolver un problema y yo sé de otra forma y yo resuelvo de la forma en la que él nos explica, está bien en la forma que yo haga, consultando en internet yo me siento segura que está bien.*

La seguridad y autoestima que Luisa expresa en sus logros con matemáticas le ha sido de utilidad en su trabajo, es decir, para hacer las cuentas en el negocio de ropa que tenía. Reitera su valoración al estudio y establece diferencias con su hermana que no estudió.

*ELI, R 446*

*L: Sí [me sirvió], a lo menos en matemáticas, para las cuentas, eso para qué... sí me ha servido. Yo tengo una hermana que también tiene su negocio y ella como no es estudiada así como yo estoy estudiando, sí patalea, a veces yo le ayudo.*

La preocupación de Luisa es alcanzar los mejores resultados en el examen “Ser Bachiller”, su desasosiego se centra en alcanzar los estándares establecidos. La preparación para este examen se convierte en un asunto prioritario.

*ELI, R:552*

*L: Ahora tengo que estudiar para poder dar un buen examen, para irme con buena nota en matemáticas. Estoy estudiando lo que nos iba a tomar el licenciado, eso es lo que están dando para el “Ser Bachiller”.*

Luisa explica que para rendir el examen “Ser Bachiller” se prepara en simuladores en internet, esto porque su preocupación radica en alcanzar los estándares requeridos, sobre todo, para el componente de razonamiento lógico. Esta forma de estudiar evidencia que se propicia la práctica y repetición sin reflexión, privilegiando los resultados en una calificación. La educación bancaria (Freire, 1986) está vigente más que nunca en esta práctica, en donde los estudiantes memorizan los resultados mediante ensayo y error. Entonces, se percibe en Luisa, por un lado, su interés en aprender y alcanzar metas como “ser estudiada” y, por otro, la presión de obtener un buen puntaje en el “Ser Bachiller”.

*ELI, R:558*

*L: [Estudio] ¿cómo es?, se me fue el nombre...*

*E: ¿Razonamiento lógico?*

*L: Exactamente, pero sí, estoy pataleando en eso todavía.*

*E: ¿Cómo está estudiando?*

*L: Pongo los ejemplos que están en eso de “Ser Bachiller”, de ahí veo en internet y resuelvo, pero a veces no me sale y a veces no me sale y ya se me hace difícil, a veces ya me rindo pero de nuevo vuelvo a resolver hasta que me salga, y hasta ahora dos ejercicios me han salido pero me falta todavía. Voy a seguir intentando porque ya nos*

*falta poco para dar ese examen de “Ser Bachiller”, entonces tenemos que seguir en eso para ver si puedo sacar un buen puntaje, en eso estoy.*

### **3.4.3.2. La relación de Luisa con lengua y literatura**

Para Luisa, igual que para Martha, es muy importante lo aprendido en el colegio porque aquello permite mejorar su expresión verbal, siente que ha alcanzado un desarrollo integral por sus estudios lo que le posibilita diferenciarse de otras personas que están en el mismo negocio. Su autoconcepto es muy alto, se considera una persona educada y estudiada.

*EL1, R 461*

*L: En el desarrollo... ¿cómo le puedo explicar?, en la forma de expresarse, en la educación que uno se tiene, no es como... yo sé porque yo tenía ese negocio y hay personas que no son estudiadas, no tienen la educación como uno se tiene, yo en esa parte también digo que sí me sirvió el estudio porque yo he sido una persona... ¿cómo le explico?, educada, mi educación sí me ha servido para algo.*

Luisa expresa satisfacción al explicar que lo aprendido en el colegio le ha sido de utilidad para mejorar su expresión y atención hacia los clientes.

*EL1, R 466*

*E: Cuando usted dice “yo he sido una persona educada”, ¿puede explicarme un poco más qué significa ser una persona educada?*

*L: Por ejemplo, en la forma de hablar, en la educación que uno se tiene para expresarse a los clientes, la forma de tratar, yo a eso me refiero, para eso también sí me ha servido el colegio.*

Luisa evalúa la educación de otras personas allegadas a su trabajo y establece diferencias entre su accionar y el de sus compañeras, concretamente, en la forma de establecer una comunicación verbal. Así, la entrevistada considera que la educación hace la diferencia.

*ELI, R 472*

*L: Hay personas que son bien vulgares, es como yo sé decir: “la educación de uno tiene que ir pero primerito”, entonces a ellos como que nos les importa la educación, la forma de hablar, de expresarse. Yo sí he tenido compañeras de trabajo que no tienen educación, ellas no estudiaban, ellas eran sólo terminadas creo que el básico o solo la escuela.*

El ser una persona estudiada hace que Luisa sea reconocida en su entorno laboral para acceder a puestos directivos. El discurso de la entrevistada permite visibilizar que la educación trasciende las aulas escolares y asume un sentido social.

*ELI, R 493*

*L: ...porque yo formaba un grupo de la directiva de ese negocio, entonces ellos por ejemplo decían: “pongámosle a tal señora”, entonces las otras personas decían: “no, la señora no es estudiada, no sabe esto, no sabe lo otro”, entonces yo decía: “hay que no tratar de ignorar a las personas que no sean estudiadas”. Entonces ya busco la forma para que no haya esas peleas y problemas entre las compañeras de trabajo.*

En otro momento de su discurso, se observa que la preparación de Luisa se orienta para el examen “Ser Bachiller”. Menciona algunas estrategias empleadas por los docentes que si bien ayudan a su aprendizaje no reemplazan la relación presencial con el docente.

*ELI, R:374*

*E: ¿Se acuerda de algún tema, de alguna materia que usted vio en el módulo y dijo “que pena esto no estamos viendo”?*

*L: Las lenguas literarias, no acabamos de ver eso, casi nos quedamos en la mitad porque ya nos comenzaron a dar eso de “Ser Bachiller”, entonces ya nos concentramos en eso. A veces nos mandaba la profesora a hacer cuadros sinópticos, pero no es lo mismo que nos expliquen de la forma que ellos nos explican para poder nosotros entender.*

Al ser interrogada sobre la importancia de los temas vistos para la preparación del “Ser Bachiller”, Luisa le reconoce importancia, pero no por el aprendizaje en sí mismo. Su visión, en cambio, se enfoca en el examen “Ser Bachiller”. Se trata de una situación externa, pero que se convierte en prioritaria por la normativa nacional.

*ELI, R:387*

*L: En eso de lo de “Ser Bachiller” estamos viendo los sinónimos, los extractos lingüísticos.*

*E: ¿Y le parece eso importante?*

*L: Sí porque... para nosotros sí es importante porque en las preguntas del “Ser Bachiller” va incluido eso, de esas materias, lo que estamos aprendiendo ahora y sí es importante.*

De alguna manera, para Luisa, la noción de aprendizaje se reduce a los logros alcanzados en el simulador para el “Ser Bachiller”.

*ELI, R:391*

*E: ¿Y usted siente que está aprendiendo algo más con la preparación para el “Ser Bachiller”?*

*L: Sí, a comparación... una vez entré yo... no sabía nada de lo que nos dijeron que entremos para resolver esas preguntas, para qué si nos están ayudando, en algunos casos sí nos ayuda bastante eso. Yo comparo de lo que yo me saqué [calificación] cuando no sabía nada y entré a resolver, pero ahora sí entiendo, sí capto lo que está en las preguntas.*

### **3.4.3.3. La relación de Luisa con lengua extranjera**

Luisa rememora dificultades con lengua extranjera desde su paso por los colegios presenciales en su adolescencia. Aduce a la limitada enseñanza que adquirió en el primer colegio en relación al segundo, en donde, a su criterio, la enseñanza del inglés era más profunda. Coincide con otras entrevistas en el hecho de considerar al inglés como una asignatura de dificultad alta.

*ELI, R:333*

*L: Lo que pasa es que en el colegio ese [presencial], enseñaban bastante el inglés y en el colegio donde yo estaba antes no daban mucho inglés, entonces ahí sí tuve problemas con el inglés en ese colegio. Inglés yo le considero difícil, lo demás todo normal, sólo el inglés porque sí pataleaba bastante en eso.*

Actualmente, Luisa no refiere mayores dificultades en inglés, considera que la metodología definida por la docente le ha ayudado. Se evidencia que la docente se enfoca en pronunciación y escritura, lo que, a su criterio, facilita la comprensión de una segunda lengua, aunque la conversación quede relegada a un segundo plano.

*ELI, R:534*

*L: Inglés ahora sí ya entiendo, ya no es como años pasados que no entendía mucho el inglés. El año pasado la licenciada sí nos explicaba cómo se pronuncia, cómo se escribe, entonces ya no es como en el colegio que yo estaba en el Oriente... como que entra usted y entra hablando inglés, entonces ya era difícil para mí aprender inglés. La profesora nos habla la clase en inglés y en español.*

Luisa se considera una buena estudiante, salvo por las dificultades expresadas en inglés en su adolescencia y en matemáticas actualmente.

*ELI, R:548*

*E: ¿Usted cree que es mejor estudiante ahora en este colegio o en el colegio que estudió antes?*

*L: Mmm, yo digo que en ambos, sólo que yo tenía problemas en el otro colegio en el inglés, nada más, de ahí en las otras materias sí estaba bien, allí e igual acá, sólo en matemáticas que estoy baja, estoy maluca, en eso sí estoy mal, en este año.*

#### **3.4.4. La relación que Luisa establece entre el estudio y su familia**

##### **3.4.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijas**

Luisa establece una dinámica familiar de apoyo con sus hijas, de hecho, los estudios a los que ha accedido le dan seguridad para ayudarles en las tareas de matemáticas. Así, se

teje una red de apoyo familiar, en este caso es Luisa quien se muestra empoderada, segura para ayudar a su hija.

*ELI, R:259*

*L: Mi hija está viendo lo que nosotros estuvimos viendo el primer quimestre, creo que era ecuaciones algo así y mi hija está en sexto y ellos ya están viendo eso, entonces a veces ya se me hace... ella no entiende entonces yo le explico, entonces ella me dice: “¿mami vos estás aprendiendo eso?” y le digo: “sí, yo estoy aprendiendo eso” y me dice: “yo también estoy aprendiendo eso”, entonces yo le explico porque a veces ella no entiende lo que le explica la profesora, entonces yo le explico y ella ya hace.*

Finalmente, el empoderamiento de Luisa con su meta académica le otorga seguridad en su proyección para apoyar y corregir las decisiones de su esposo. Es evidente la importancia que ella imprime al hecho de avanzar con sus estudios, una condición que cambiará la vida de Luisa y de muchos otros.

*ELI, R:502*

*L: A veces sí peleamos [con el esposo], porque a veces él sabe mucho más que yo y yo estoy todavía por aprender, a veces sí chocamos ahí porque él maneja negocios, a veces yo le sé decir “haz esto” y él dice: “no, vos no sabes”, entonces le sé decir: “entonces no te voy a decir nada, ya cuando yo estudie, sea bien estudiada, ahí te voy a corregir”, así le sé decir yo. Entonces ya no me sabe decir nada, se queda callado (risas).*

#### **3.4.4.2. El apoyo que recibe de los padres**

Luisa relata recibir apoyo de su familia nuclear para continuar con sus estudios. Ella será la primera generación graduada en su familia.

*ELI, R:86*

*L: De mí parte digo que sí me apoyan, para qué decir sí me apoyan... mi mamá los sábados se queda con mis hijas. Este año ya me gradúo, de los hijos de mi mamá [seré]la primera graduada.*

### 3.4.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora

Luisa asume un rol de modelo para sus hermanos menores, les motiva a que sigan sus pasos. Así, la educación cumple un rol social, incide no solamente en el estudiante sino en su contexto familiar.

*ELI, R:295*

*L: Yo para qué... tengo unos hermanos que están estudiando, yo sé decir: “mira yo en esta edad estoy estudiando, ustedes están jóvenes sigan estudiando, no se den por vencidos, yo a esta edad estoy yéndome a graduar este año”. Entonces ellos se quedan pensando... tengo un hermano que es medio vaguito y mi mamá sí sufre con él y le digo: “mira ya estoy yendo a graduarme y vos tienes que seguir los pasos de mí porque no vas a quedarte atrás. Tú eres joven, mira yo soy mamá y sigo estudiando”, entonces ellos sí se ponen a pensar.*

Increpa a su hermana en sus justificativos para no estudiar, reflexiona sobre sus argumentos y concluye que el estudio implica voluntad, deseo. Luisa se convierte en asesora financiera de la hermana, el estudio le da la seguridad para asumir esa responsabilidad.

*ELI, R:451*

*L: Ella [la hermana] dice: “yo no tengo plata para seguir estudiando”, pero yo le digo “ahora hay esos colegios del gobierno, estudia en esos en la noche” y dice que no tiene tiempo”, entonces yo le digo “tú no quieres estudiar”, porque o sea no busca empeño, porque hay tantas posibilidades de estudiar, entonces a veces yo le ayudo en las cuentas.*

Para Luisa, esa red de apoyo se extiende hacia sus hermanos, con quienes comparte saberes y se apoyan mutuamente en las tareas escolares. Son estudiantes de distintas modalidades, cursos y colegios, sin embargo, el compartir conocimientos, saberes hace que su aprendizaje se enriquezca.

*ELI, R:303*

*L: Ellos [los hermanos] sí me ayudan bastante, yo no vivo en la misma casa de ellos, yo vivo aparte, a veces los sábados me voy más pronto y a veces lo que yo no entiendo sí me ayudan.*

*ELI, R:278*

*E: ¿Y cómo siente usted esa relación entre madre e hija, ayudarse en los deberes?*

*L: Yo me siento bien porque digo “mija ya yo me gradúo, sigo una carrera y vos estás detrás de mí y yo te puedo enseñar lo que vos no puedes”, entonces ella dice: “sí mami”, se queda pensando, “mejor que sigas estudiando” me sabe decir.*

#### **3.4.4.4. Relación con el currículo de hijos o familiares**

Para Luisa el tiempo que ella y su hija destinan para asistir al colegio es el factor que incide en las diferencias de aprendizaje, menciona también la edad, sin embargo, su énfasis está en el tiempo. Su discurso no da mayor importancia a la diferencia en contenidos sino al tiempo.

*ELI, R:267*

*E: ¿Y por qué cree que ella sabe más que usted?*

*L: Yo sé decir por la edad que ella tiene... el cerebro de ellos tiene para recibir más que uno, yo eso sé decir que ellos estudian todos los días, ponen más en práctica, entonces en ese sentido.*

Luisa encuentra diferencias entre su currículo y el de su hija, explica como causas el hecho de ser estudiante adulta y retomar estudios luego de un largo tiempo. La entrevistada adopta un mensaje motivador y de ayuda mutua con su hija.

*ELI, R:267*

*L: Mi hija me dice: “mami pero yo estoy viendo esto en sexto y vos estás viendo en tercero de bachillerato”, yo le digo: “mija<sup>15</sup> es que ustedes están ya comenzando para*

---

<sup>15</sup> Hija mía.

*avanzar a más temas, nosotros estamos en tercero porque recién...”, yo le explico así, porque nosotros ya somos adultos y nosotros estamos volviendo a los tiempos a estudiar y estamos yendo a ver eso, sabe decirme: “pero mami estás viendo igualito que yo”, y yo le digo: “mija no importa si estamos viendo iguales pero tienes que aprender”.*

Al compartir tareas o saberes con sus hermanos también encuentra diferencias en sus aprendizajes. Luisa menciona que ellos están más adelantados, percibe que el factor tiempo para la asignación horaria en uno y otro colegio incide en estas diferencias.

*ELI, R:315*

*L: Yo digo que es más adelantado porque tienen todos los días clases, de lunes a viernes, en cambio nosotros sólo tenemos un día a la semana entonces... según yo, digo que nos atrasamos por ese motivo.*

### **3.5. Bety**

Bety tiene 34 años, nació en Paute, una parroquia rural del cantón Cuenca. Vive en Cuenca desde hace 24 años, relata que su traslado a la ciudad se dio a raíz de un desastre natural que obligó a las familias a asentarse en otros lugares. Es divorciada y vive con sus cuatro hijos de 17, 12, 9 y 4 años, todos ellos, excepto el último, van al sistema educativo en diferentes niveles. Cursa el segundo año de bachillerato, trabaja en limpieza de casas.

#### **3.5.1. Historia escolar**

##### **3.5.1.1. Los motivos que llevan a Bety a desertar del sistema escolar**

La historia escolar de Bety está marcada por la migración forzada a la que tuvo que acudir la familia por el desastre natural “La Josefina”<sup>16</sup> en su lugar de origen. Estudió hasta cuarto grado de educación básica en su pueblo natal y terminó la educación primaria en su nuevo lugar de residencia.

---

<sup>16</sup> Desastre natural en el año 1993, considerado como una de las peores tragedias que ha vivido el país (Diario El Mercurio, 2018).

*EBI, R:9*

*B: Lo que pasa que yo vivía más o menos por Paute. Hubo un deslave, lo que era de la “Josefina” algo así, no me acuerdo porque yo tenía unos 10 años por ahí, entonces a mi mami le ofrecieron ayuda porque ella perdió sus cosas, todo, entonces mi mami se vino a vivir acá en Llaqueo que pertenece acá a Cuenca, ha de ser hace unos 24 años que vivimos aquí. En Cuenca estudié 2 años: quinto y sexto, y de ahí no volví a estudiar.*

Relata que al salir a la ciudad no pudo continuar estudiando, las condiciones económicas de su madre viuda, desplazada de su tierra, no permitía cubrir los gastos de la escuela. Las inequidades sociales evidencian, en este relato, ser la causa primordial del abandono escolar.

*EBI, R:43*

*B: La razón [para no estudiar] era que mi mamá era sola, era viuda, no se alcanzaba para darnos el estudio, porque hace años costaba hasta la matrícula creo del colegio, entonces mi mami dijo que no abastecía para pagar la matrícula, pagar los útiles entonces salí y me fui a trabajar*

Ante la situación familiar de desarraigo y pobreza, la opción para Bety fue acceder a trabajar en servicio doméstico, así, se evidencia la reproducción de roles socialmente asignados a las mujeres y también la vulneración de derechos a las niñas mujeres. Las inequidades se visibilizan en este relato, pues una niña fue privada de su derecho a estudiar. La experiencia de Bety da cuenta de que el trabajo y el matrimonio infantil son realidades latentes y normalizadas en la sociedad.

*EBI, R:48*

*B: De empleada doméstica, trabajé de empleada doméstica hasta que luego me casé. Haya sido a los 13 por ahí que me fui a trabajar, luego me casé a los 16, creo.*

Bety relata haber sentido afinidad con corte y confección, esto le lleva a estudiar en una academia artesanal, en donde ve truncada su aspiración de alcanzar un título de Bachiller por requisitos no clarificados desde el inicio de los estudios.

*EBI, R:57*

*B: Bueno, lo que pasa es que yo ya tuve a los 3 niños, la que tiene 9 ahora tenía unos 2 años por ahí y bueno a mí siempre me ha gustado corte y confección, entonces en ese momento entré a una academia que era solo los domingos, ese momento me dijeron que me iban a dar el título ahí, estudie unos 2, 3, 4 años ahí y luego, cuando íbamos a graduarnos, nos dijeron que no pueden darnos el título porque no somos Bachiller, entonces solo nos iban a dar un certificado.*

Bety recuerda que la motivación de una amiga para estudiar y alcanzar el título de Bachiller no le convenció en ese momento, prefirió quedarse en la academia artesanal de corte y confección.

*EBI, R:62*

*B: Entonces en esos momentos una amiga dijo que deberíamos estudiar los fines de semana para obtener el bachillerato, yo dije no pues... si ya termino los 4 años de corte y confección de nuevo voy estudiar, de nuevo al colegio, dije no, no, no.*

Actualmente, Bety combina estudios, trabajo y atención a sus niñas. Su aspiración es conseguir otro trabajo cuando ya se gradúe.

*EBI, R:96*

*B: Bueno, yo tengo un trabajo, desde que entré ya son 6 años que estoy allí, cuando justamente entré aquí [colegio]. Entonces yo trabajo medio tiempo, o sea hasta las 12h00, primero porque estaba en el colegio, entonces tenía un tiempito para poder estudiar y, sobre todo, porque yo soy madre y me dedico también a mis hijos. Entonces no he buscado un trabajo a tiempo completo, pero ahora justamente que ya termino el colegio si he estado pensando en buscar otro trabajo que sea a tiempo completo, porque ya me libero del colegio.*

### **3.5.1.2. Las movilizaciones de Bety para reiniciar la escolarización en el sistema semipresencial**

Las movilizaciones de Bety se relacionan con requerimientos laborales, encuentra dificultad en acceder a un trabajo por la ausencia del título de Bachiller. La frustración por

no poder alcanzar el título artesanal y la dificultad por acceder a un trabajo, son factores adversos pero que se convierten en motivación para tomar la decisión de retomar los estudios.

*EBI, R:66*

*B: Cuando yo salí a buscar trabajo, según yo para apoyar en la casa, en algunos lugares me decían: ¿usted es bachiller?, entonces yo respondía y decía: “no, no soy bachiller”. Yo decía si no soy bachiller ya no voy intentar buscar trabajo, ¿para qué?, allí es cuando yo tomo la decisión de entrar al colegio, ahí fue cuando dije: “no puedo ni sacar el título para corte y confección y aparte no puedo ni trabajar entonces mejor voy entrar al colegio”.*

Las facilidades de horarios le motivan especialmente a Bety, siente que se facilitan las cosas y allí comienza una nueva historia en su vida estudiantil.

*EBI, R:72*

*B: Justo era el horario que yo podía, porque pensaba en que si trabajo no iba a poder los días ordinarios, pero eran sábados de 12h00 a 18h30 y dije ese horario me conviene, y bueno... pues vine a la dirección lue me dieron y esa fue la decisión que yo tomé para estudiar.*

Bety relata sus sentimientos de emoción al retornar al colegio luego de muchos años, dice sentirse como una niña. En este sentido, el estudio, el sentir que se inicia un reto genera emociones especiales en los adultos, genera una motivación de logro.

*EBI, R:109*

*B: Me sentí emocionada [cuando retornó al colegio], así como una niña que recién va a la escuela el primer año, emocionada de conocer a más personas y luego cuando recién recibí la primera clase era algo emocionante. Sí, era bonito y me sentí bien emocionada como cuando recién inicié la escuela, era así.*

### 3.5.2. El mundo escolar de Bety

#### 3.5.2.1. Relación con el ambiente escolar, docentes y compañeros del sistema presencial

Bety expresa satisfacción al asistir los sábados a los encuentros presenciales para recibir clases. Menciona que, ahora que está a punto de graduarse, extrañará el compartir con compañeros los días sábados.

*EB1, R:120*

*B: No, yo siempre estoy permanentemente en el colegio, todos los sábados no he faltado ninguno, excepto si hay alguna emergencia he faltado. Incluso ahora estoy con pena porque ya salgo del colegio y pienso en que ya no voy a verles a mis compañeros de tantos años.*

En una segunda entrevista Bety ya está graduada y relata que el sentimiento de extrañar al colegio le acompaña.

*EB2, R:45*

*B: Una ya se acostumbra los sábados a ir, se siente raro ahora que ya llegan los sábados, se siente raro porque llegaba el sábado y uno se iba al colegio. Me hace falta.*

Bety se refiere a la relación entablada con sus compañeros, antepone esta experiencia de estudiar y rescata la relación con los docentes como lo más relevante de su paso por el colegio.

*EB2, R:66*

*B: Bueno, a mí me ha gustado, primero llevarme con los compañeros y segundo estudiar, me ha gustado estudiar, incluso por eso he ido permanentemente los sábados, no he faltado y también los profesores que siempre han estado apoyando.*

### **3.5.2.2. La relación con las prácticas didácticas de los docentes**

Bety relata experiencias positivas con sus docentes, ha sentido apoyo y comprensión por parte de ellos. Ella recalca su sentido de responsabilidad en cumplir las tareas:

*EB2, R:106*

*B: Bueno [los profesores] me han apoyado, por ejemplo, en alguna ocasión me he olvidado el deber o no hice entonces la profesora me dice: “tiene la oportunidad hasta la próxima semana de traerme el deber y así ya no se queda con baja nota”. Entonces me da una oportunidad para entregar el deber, pero ya no fallaba de esa semana porque me decía: “si se pasa de esa semana ya no le recibo”, entonces yo siempre le entregaba el deber a los profesores. Siempre nos han apoyado los profesores, yo he sentido ese apoyo de ellos.*

### **3.5.2.3. Percepción sobre limitaciones curriculares en la educación semipresencial**

Al ser consultada Bety sobre el desarrollo de los contenidos curriculares en el colegio semipresencial, no le parece importante abordar todos los temas, siente que algunos de ellos ya son conocidos y no tiene importancia volverlos a tratar.

*EB1, R:258*

*B: Para mí no es importante tratar todos los temas, a mi parecer hay algunos temas que si son importantes, por ejemplo, de lengua: cómo identificar un texto literario, un párrafo pero, por ejemplo, las palabras agudas, eso ya no es importante porque eso ya vi en la escuela.*

Bety, al igual que Adriana, siente que el tiempo destinado en la educación semipresencial es un limitante. Los temas del currículo vienen resumidos en relación a la educación presencial.

*EB1, R:267*

*B: Nosotros no podemos tener muchas materias porque es más corto el tiempo que tenemos, tenemos solo un día a la semana y eso no es mucho. A nosotros nos viene*

*más resumido, si viniera como de ellos [colegio presencial] no vamos a poder abastecer para terminar en el año todas las materias.*

Pese a las dificultades mencionadas para el desarrollo curricular, el discurso de Bety denota satisfacción personal por lo aprendido, para ella es valioso haber comprendido la dinámica escolar, el proceso educativo en sí, puesto que eso le permite apoyar a sus hijos con seguridad y confianza

*EBI, R:279*

*B: Si me ha aportado bastante [el estudio], porque antes yo no sabía ni como entrar al internet, ahora ya sé cómo entrar a Google, a Word, ya entiendo como es de estudiar y les puedo apoyar a mis hijos; como antes yo no estaba en el colegio no sabía, no entendía cómo es el procedimiento del estudio. Ahora, como ya pasé por esto, les digo: “tienes que hacer los trabajos para que no te quedes en supletorios”. En matemáticas, por ejemplo, les digo: “tienes que aprender las fórmulas así te guías para hacer los ejercicios”.*

Bety expresa emoción por sus logros académicos, el alcanzar un título de Bachiller le lleva a exteriorizar sentimientos de satisfacción consigo misma.

*EBI, R:286*

*B: Me siento muy bien, emocionada, ya voy a tener mi título de Bachiller. No me he quedado en supletorios, he entendido mejor.*

### **3.5.3. La relación con las áreas del saber**

#### **3.5.3.1. La relación de Bety con matemáticas**

Al recordar las dificultades académicas de su experiencia en la academia de corte y confección, Bety las relaciona con situaciones ligadas a las matemáticas, pues, los cálculos de divisiones se le complicaban en esa época.

*EBI, R:216*

*B: Bueno, para tomar medidas para trazar blusas o pantalones se tenía que sacar la mitad, la cuarta, eso me complicaba*

También ahora, en el colegio semipresencial, considera que matemáticas es complicado, el corto tiempo asignado para esta materia es una dificultad latente, esta percepción coincide con las otras entrevistadas. Sin embargo, Bety logró avanzar en su aprendizaje, pese a no disponer de apoyo académico en su casa.

*EBI, R:227*

*B: Se me ha hecho difícil matemáticas, porque en primero, cuando yo entré, no tenía ninguna ayuda, tenía que hacer solita en la casa y como teníamos solo sábados clase se me complicaba.*

Al recordar cómo solucionaba estas dificultades, Bety menciona la ayuda que recibió de sus compañeros de aula, así como el acceso a la tecnología que se convierte en una herramienta de mucha ayuda.

*EBI, R:232*

*B: Hacía solo la mitad y pedía ayuda a mis compañeras, después ya puse internet en mi casa y eso me ayuda. Ahora busco tutoriales en internet para hacer los deberes. La profesora decía: “traigan como ustedes entienden y aquí vemos si está bien”.*

Bety percibe que cuando está recibiendo clases en el aula entiende, sin embargo luego se le olvida. Acude a las indicaciones de la docente, estas son: apoyarse en la tecnología y en bibliografía adicional.

*EBI, R:244*

*B: Cuando estoy en la clase si puedo, pero luego no creo que tengo la mente tan amplia porque se me olvida. Ella [la profesora] decía: “vamos a hacer el ejercicio que no entendieron” y allí si le entendía. Los profes siempre nos indican en donde encontrar información, siempre nos han dicho que veamos en YouTube o en libros.*

Bety aprecia las clases de recuperación planificadas por su profesora, siente que le ayudan a mejorar sus falencias en matemáticas.

*EBI, R:253*

*B: La profe de matemática nos dijo que vayamos a recuperación entre semana, como para mí era complicado siempre iba a las clases de matemáticas. Esto sí ha sido un apoyo para nosotros.*

Considera que estas clases son muy valiosas por el aprendizaje que le dejó, pues ahora ya sabe más que antes, siente que ha avanzado en su proceso de aprendizaje.

*EBI, R:304*

*B: Sé lo que antes no sabía en matemáticas, por ejemplo, yo sabía solo las divisiones, pero números positivos, negativos, nada de eso.*

### **3.5.3.2. La relación de Bety con lengua y literatura**

Bety considera que hay algunos temas importantes en lengua y literatura , mientras que otros son repetidos debido a que ya los aprendió en la escuela.

*EBI, R:258*

*B: A mí parecer, hay algunos temas que sí son importantes: cómo identificar un texto literario, un párrafo; pero, por ejemplo, las palabras agudas, eso ya no es importante porque eso ya vi en la escuela.*

Revela como algo importante el hecho de que en lengua y literatura ha podido experimentar situaciones desconocidas que le han llevado a ampliar sus conocimientos.

*EBI, R:275*

*B: Para mí es que [estudiar]aporta a conocer algo que yo no conocía antes, entender más, por ejemplo en lengua, hacer un test, eso no tenía ni idea, me aporta a saber lo que no sabía.*

### **3.5.3.3. La relación de Bety con lengua extranjera**

Bety, a diferencia de los otros entrevistados, no se refiere a lengua extranjera en forma positiva o negativa, no expresa ninguna apreciación relevante, más bien trae a colación otras asignaturas que para ella han sido significativas en su formación.

EBI, R:296

*B: Inglés ni me gusta, ni me disgusta, cumplo con los deberes y no tengo problema. Biología es la materia que más me gusta, se trata de la salud, del cuerpo humano, eso me ha llamado la atención. La que menos me gusta es Historia porque hablan del pasado de las guerras, eso no me gusta.*

### **3.5.4. La relación que Bety establece entre el estudio y su familia**

#### **3.5.4.1. El apoyo que recibe de su pareja e hijos**

Bety, al igual que las otras entrevistadas, narra que recibió apoyo de sus hijos para estudiar. Expone los espacios de ayuda que le dio su hija para el cumplimiento de sus tareas escolares y de su hijo en el cuidado del hogar mientras ella se ausenta los días sábados.

EBI, R:184

*B: Mis hijos, ellos siempre me han apoyado, a pesar que eran pequeños en esos momentos, ahora el primero tiene 1. Ellos también, hijos pequeñitos todavía pero me han apoyado. A veces sé estar haciendo el deber hasta de noche, mi hija la pequeña que está en la escuela decía: “mami yo le ayudo a pintar, mami yo le ayudo a hacer”. A veces yo decía: “mija ayúdame a pintar, nada más”. Con ellos yo me sentía bien, me sentía como que apoyada, incluso para salir los sábados le dejaba encargado a mi primer hijo de los más pequeños, entonces he sentido apoyo de ellos hasta ahora.*

Bety recuerda las dificultades que tuvo que enfrentar con su ex esposo, de hecho, afloran sentimientos ambiguos, por una parte, la seguridad de sus decisiones y, por otra, recuerdos de situaciones adversas enfrentadas en su momento.

EBI, R:166

*B: Bueno, él [ex esposo] tampoco me apoyaba, por eso tenía problemas, porque no me creía, no tomaba en serio lo que uno hacía. Solo uno mismo siente lo que uno hace porque los demás no entienden. Mi esposo me decía que si me voy al colegio es solo a pasar el tiempo, o si no, incluso para ver a otras personas. ¿Qué voy a ver?, nunca ha habido tiempo para eso. Bueno, mi ser solo iba a estudiar y nada más, en ese sentido no me apoyaba solo me decía que voy a pasar el tiempo.*

En una segunda entrevista se solicita a Bety que profundice estos sentimientos. Se evidencia que pese a las circunstancias, ella siempre demostró fortaleza para tomar decisiones acorde a sus intereses, en este caso, reiniciar sus estudios fue una decisión de vida y está alcanzando la meta.

*EB2, R:128*

*B: Bueno, yo siempre hacia... bueno yo hacía lo que a mí me gustaba, él no me apoyaba, a veces sabía enojarse, sobre todo, cuando yo llegaba de noche, decía que no estoy estudiando y que solo iba a pasar el tiempo para ver a otras personas, yo no le tomaba en cuenta, incluso muchas veces pasábamos enojados por eso y siempre hice lo que a mí me gustaba y ahora voy a terminar el colegio.*

#### **3.5.4.2. El apoyo que recibe de sus padres**

En relación al apoyo que Bety recibe de sus padres y familiares, menciona que la reacción de ellos, en un primer momento, fue de incredulidad y poca valoración al estudio.

*EB1, R:160*

*B: Mi familia a veces como que le tomaban a chiste, me preguntaban siempre a dónde me voy los sábados, me decían que paso solo estudiando, ¡solo estudiando!, como yo antes estudiaba en la academia y luego comencé a estudiar el colegio, me decían: “solo estudiando”, entonces ellos no tomaban en serio, decían que paso el tiempo los sábados y así. No, no, en ese sentido mi familia no me apoyaba.*

Actualmente, la reacción de su madre y hermanos es diferente, ya que valoran sus estudios.

*EB1, R:289*

*B: Mis hermanos siempre me dicen: “ya estas estudiando, ¿cuándo vas a terminar?” y mi mami me dice: “qué bueno estas estudiando”.*

#### **3.5.4.3. El apoyo que ofrece a hijos o familiares como tutora**

Así como en las otras entrevistas, en esta se visibiliza un sentido de colaboración entre la entrevistada y sus hijas. En esta experiencia también se generan sentimientos de solidaridad, apoyo mutuo y la seguridad de Bety para aportar en los estudios de sus hijas.

*EBI, R:193*

*B: Incluso ahora que mi hija entró a octavo me dice: “mami no entiendo este deber”, como yo ya sabía... era sobre ecuaciones le digo: “mija es así”. Luego le pregunto: “¿cuánto sacaste en el deber?, entonces le digo: “ya ves, si es bueno el estudio”.*

Bety relata que ha motivado a su hermana a integrarse al colegio semipresencial en el que estudia, exponiéndole los beneficios que le traería, aquello es una forma de proyectar su experiencia, la valoración hacia el estudio a sus familiares.

*BI, R:292*

*B: Le he invitado a mi hermana menor, le he dicho: “vamos a donde estudio, es fácil, son solo los sábados, a que termines el colegio, ya con el bachillerato puedes conseguir un trabajo”, pero no me ha hecho caso.*

Bety, así como nuestros entrevistados, se convierten en modelos a seguir para sus hijos y familiares, nuestra entrevistada manifiesta sentimientos de valía hacia su experiencia académica.

*EBI, R:320*

*B: Mi hija sabe decirle a mi hijo varón que es rebelde: “Paul estudia, no ves mi mami como se alcanza para estudiar y vos no haces nada y no estudias”. Yo si he sentido que soy un ejemplo para ellos para que sigan estudiando.*

#### **3.5.4.4. Relación con el currículo de hijos o familiares**

Con Bety se aborda la posibilidad de establecer relaciones con el currículo de sus hijos, menciona que percibe cierta diferencia en cuanto a la extensión de las asignaturas.

*EBI, R:199*

*B: Parece que son diferentes, he visto en mi hijo que está en primero de bachillerato que es un poquito más ampliado el de ellos, de nosotros parece que es un poco más resumido. De ellos la materia es más larga.*

Bety, así como Adriana, considera que la carga horaria es un factor que incide en las diferencias que encuentra entre su currículo y el de sus hijos.

*EBI, R:206*

*B: Es que estudian a diario, tienen más horas, por eso tienen más ampliado el estudio. Nosotros tenemos solo un día a la semana, no es mucho. A nosotros nos viene resumido, si viniera como de ellos no vamos a poder alcanzar para terminar en el año con todas las materias.*

Además, Bety coincide con los otros entrevistados en el sentido que le da a la edad, así también, las responsabilidades laborales y familiares inciden en el proceso de aprendizaje.

*EBI, R:271*

*B: Nosotros ya no tenemos la edad para estudiar a diario, ellos que tienen 15, 16 estudian a diario, la diferencia es que nosotros somos adultos y tenemos otros compromisos de trabajo y cuidarles a los hijos también.*

Pese a las diferencias mencionadas, Bety no considera que su aprendizaje sea menos importante que el de sus hijos, siente que son iguales, inclusive siente que su experiencia es una fortaleza, valora mucho su aprendizaje.

*EBI, R:310*

*B: No creo que ellas sepan más que uno porque yo tengo más experiencia, pero por ejemplo yo ya no me acuerdo lo que ellas ven en matemáticas en octavo. Es importante mi experiencia porque yo ya pasé por eso, por lo que ellos recién están viendo. La mente ya no me da para acordarme todo, todo, pero me explican un poquito y ya me acuerdo. A mi parecer creo que es igual lo que aprendemos, no habría importancia para diferenciar, me parece igual.*

Bety siente que todo el esfuerzo valió la pena, está a punto de alcanzar su título de Bachiller y se proyecta hacia el futuro.

*EBI, R:323*

*E: ¿Valió la pena estudiar Bety?*

*B: Si claro que sí, siento que para mí valió la pena dejarles a mis hijos, estar fuera de la casa y todo eso, sí valió la pena. Me siento muy bien, emocionada, ya voy a tener mi título de Bachiller. No me he quedado en supletorio, he entendido mejor.*

*E: ¿Y el futuro?*

*B: Yo pensaba matricularme si no es en la universidad, irme a unas capacitaciones. Como yo sé de costura quería ampliar mis conocimientos en diseño de ropa, eso me gusta. La profesora nos dijo que busquemos y que no nos quedemos allí, que nosotros podemos.*

En este capítulo se hace un análisis a cada caso de estudio, en relación a la historia escolar, las causas que originaron la deserción escolar y las movilizaciones que les llevaron a reiniciar la escolaridad en la adultez. Se indaga además la relación que establecen con el mundo escolar, con el saber, en general, y con algunas áreas del conocimiento. Finalmente, se analiza la relación que establecen entre el estudio y su familia. En el siguiente capítulo, y con base en los datos generados en este apartado, se hará un análisis de manera transversal.

## **Capítulo IV. Análisis transversal de los casos estudiados: Deserción escolar del estudiante adulto y movilizaciones para reiniciar escolaridad**

Con el análisis individual de cada caso de estudio conocimos, en primera instancia, las historias escolares y los motivos que llevaron a los entrevistados a interrumpir y retomar sus estudios. En segundo lugar, se analizó la relación que establecen los participantes con: el ambiente escolar, el currículo de educación semipresencial, las prácticas didácticas de los docentes y las áreas del saber. También se analizó la relación que establecen entre estudio y familia. Así, con los datos recopilados en este primer nivel de análisis, se desarrolló un análisis transversal, el cual se nutre con la información recabada en los análisis individuales.

Con base en dicho análisis, se definieron temas y subtemas, los cuales son teorizados fundamentalmente desde la teoría de la Relación con el saber de Bernard Charlot, en efecto, se toman algunos conceptos desarrollados en el capítulo II, entre ellos: figuras decisivas, fracaso escolar, movilización

En este capítulo, el análisis transversal se categoriza de la siguiente manera: La primera categoría aborda un recorrido por las experiencias de los estudiantes jóvenes y adultos que abandonaron el colegio en su adolescencia, se indaga también sobre las causas que originaron esta deserción y la incidencia de *figuras decisivas*, así como de situaciones sociales, económicas o ambientales.

Al conocer los motivos que llevaron a los entrevistados a abandonar sus estudios, les invitamos, a cada caso, ubicarse en retrospectiva en el momento que decidieron retomar sus estudios. En este punto, se analizaron las *movilizaciones* que incidieron en esta decisión, concepto de Charlot (2006), así como el rol que ejercen ciertas personas que se convierten en *figuras decisivas*. A continuación, el análisis del primer tema.

### **4.1. La deserción escolar en la niñez o adolescencia**

Para analizar la deserción escolar de los estudiantes en su etapa escolar de niñez o adolescencia, se acude, en primer lugar, a aportes conceptuales de Charlot (2006) respecto al *fracaso escolar*, lo que invita a reflexionar sobre la afirmación del autor, quien menciona

que no existe fracaso escolar, sino estudiantes que han fracasado, que no han logrado los resultados esperados a su paso por el sistema educativo, situaciones ligadas a historias escolares truncadas. A continuación se presentan los relatos de nuestros entrevistados en relación a los motivos que determinaron su deserción escolar.

#### **4.1.1. El trabajo a temprana edad como causa de la deserción escolar**

Varios de los entrevistados son personas que han nacido en el campo y es allí en donde han estudiado sus primeros años lectivos. En el caso de Martha, su trabajo es el tejido de sombreros de paja toquilla, así que priorizó las responsabilidades laborales ante las obligaciones académicas. El doble discurso del padre, a la presión para aportar con los gastos del hogar y a la exigencia para alcanzar excelencia académica, se une la percepción, de la entrevistada, de no obligatoriedad del estudio. Así lo enuncia la actora:

*EMI, R:101*

*M: Yo tenía que dejar de estudiar y tenía que tejer porque mi papá decía: “comida no les falta”, pero gastos adicionales como ropa o cosas de uso personal teníamos que comprarnos nosotros. Entonces, por ende, muchas veces uno dejaba el estudio. Pero entonces allí era mi papá decía: “ustedes tienen que tener dieces, que ya no les voy a estar pagando el colegio si van a estar de vagos”, pero, honestamente, uno en ese tiempo como ya no es obligado el colegio se opta por dejarlo.*

Salir a la ciudad es un hecho vinculado a la posibilidad de trabajar para alcanzar independencia económica, así como un interés por ampliar horizontes. Este anhelo de independencia se convertiría en una situación de fracaso, una historia escolar que no tuvo buen fin (Charlot, 2006). Escuchemos la voz de la entrevistada:

*EMI, R:31-33*

*M: Vine a vivir(en la ciudad) con la intención de trabajar, yo era toquillera y digamos que quería trabajar y conocer, yo vivía en el campo y mi deseo era conocer, conocer algo más, no sólo el ambiente del campo en el que vivía.*

Martha compara las exigencias académicas entre el campo y la ciudad y considera que en el campo no se necesitaba estudiar. Este relato coincide con los hallazgos del estudio de

Broitman (2012), quien comparte las palabras de su entrevistado Claudio, cuando expresa: “no encontraba motivación para estudiar porque para trabajar en el campo no es muy necesario ir a la escuela y en la escuela no aprendía nada” (p. 97). Así también lo enuncia la propia actora:

*EMI, R:110*

*M: En ese tiempo fue eso... el hecho de que para uno vivir allí no se necesitaba más que haber aprendido a leer y escribir.*

Llegar a la ciudad implica el cumplimiento de sueños y aspiraciones que no siempre son alcanzados, anhelos en los cuales el estudio no está considerado:

*EMI, R:68*

*M: De mi parte, como estaba trabajando, tenía mi sueldo, no sentía la necesidad de irme a estudiar.*

A diferencia de Martha, Bety se ve obligada a salir del campo a la ciudad. El desastre natural de “*La Josefina*<sup>17</sup>” hace que la familia deba optar por un reasentamiento lejos de su tierra. Al salir a la ciudad Bety no pudo continuar estudiando ya que las condiciones económicas de su madre viuda, desplazada de su tierra, no permitían cubrir los gastos de la escuela. Así, vemos que el matrimonio y el trabajo infantil son realidades vigentes y normalizadas en la sociedad. En este relato es posible identificar la vulneración de derechos a una niña que ha sido privada de los estudios:

*EBI, R:43-48*

*B: La razón (para no estudiar) era que mi mamá era sola, era viuda, no se alcanzaba para darnos el estudio porque hace años costaba hasta la matrícula del colegio, entonces mi mami dijo que no se abastecía para pagar la matrícula, pagar los útiles entonces salí y me fui a trabajar de empleada doméstica, trabajé de empleada doméstica hasta que luego me casé. Haya sido a los 13 años por ahí que me fui a trabajar, luego me casé a los 16, creo.*

---

<sup>17</sup> Desastre natural en el año 1993, considerado como una de las peores tragedias que ha vivido el país (Diario El Mercurio, 2018).

Así como Bety, la naturalización del trabajo a temprana edad también está presente en el relato de Emiliano. Él alude que al salir a la ciudad se dedica al oficio de carpintería, actividad con la cual se familiarizó de mano de su padre, es decir, de su progenitor adquirió saberes, quizá intentando, en palabras de Charlot (2006), transformar el orden del mundo para alcanzar una situación ventajosa en ese momento, pero que se convertiría en una de las tantas historias escolares sin un final feliz. A continuación su relato:

*EE1, R:73*

*E: Desde pequeño, cuando mi papá venía de Guayaquil para Cuenca, él se dedicaba a la carpintería y a nosotros, en las vacaciones, nos llevaba a trabajar. Allí, con él empecé a tener un poco de conocimiento de carpintería y cuando vinimos a la ciudad a vivir me puse a trabajar en eso, en lo de la carpintería.*

La migración del padre no contribuyó a mejorar las condiciones económicas de la familia, más bien las profundiza. Emiliano, en su adolescencia, se ve obligado a integrarse al mundo laboral. El estudio queda en segundo plano cuando la prioridad es aportar ingresos para cubrir necesidades básicas. A continuación, el relato de Emiliano:

*EE1, R:54*

*E: Cuando tenía unos trece, catorce años vinimos a vivir acá en la ciudad pero ahí ya no estudié porque me tocó trabajar... me tocaba, o sea mi papá mandaba la plata con las justas y no avanzaba.*

Las historias escolares de Martha, Bety y Emiliano están signadas por el trabajo infantil, un trabajo que lo venían ejerciendo desde sus hogares en el campo como una forma de aportar a la economía familiar y que, al salir a la ciudad se formaliza con un salario. Por otro lado, Martha y Emiliano no tienen interés en estudiar, para ellos el hecho de alcanzar independencia económica es un atractivo que supera los intereses académicos. En ese momento de la historia escolar, el estudio no genera valor ni sentido, lo que sí genera sentido es la posibilidad de alcanzar prosperidad económica y abrir alas en la ciudad, saberes que, a decir de Charlot (2006) permiten experimentar un cierto dominio del mundo, en el que las nuevas experiencias otorgan la sensación de seguridad e independencia.

#### 4.1.2. La figura paterna como causa de la deserción escolar

Respecto al rol de figuras decisivas en la relación con el saber, Charlot (2006) permite asociar los relatos de nuestros entrevistados con este concepto. De hecho, la figura paterna aparece como una figura decisiva en las historias escolares, en las exigencias, en el apoyo, motivación, desmotivación que de él recibieron, lo que, sin duda, incide en las decisiones académicas y de vida que, en su momento, tomaron nuestros entrevistados.

En los extractos a continuación, subsisten relatos que recogen relaciones de poder con figuras masculinas (padres y esposo), experiencias que marcaron la historia escolar de los entrevistados, por ejemplo, la deserción de Martha devela cansancio por la presión ejercida por su padre, lo que, unido a la poca valoración hacia el estudio en esa etapa de su vida, abona para dejar los estudios, así lo menciona:

*EM1, R:90*

*M: Mi papá era demasiado exigente entonces me sentía demasiado presionada por parte de él y si no eran dieces eran las regañadas, entonces antes no era obligado seguir el colegio, opté por dejarlo.*

Martha acumula miedos de su infancia y adolescencia, miedos que están ligados a la figura paterna. La entrevistada expresa sentimientos positivos hacia su padre pero marca una diferencia con la práctica de crianza que recibió de él. Los miedos acumulados en la infancia y adolescencia de Martha, en hechos aparentemente insignificantes, producen un efecto fuerte en su vida. En el extracto a continuación se comparte su sentir:

*EM2, R: 50*

*M: Mi papa ha sido una muy buena persona pero él nos ha criado con la idea de que no somos capaces de ciertas cosas. Cuando yo me casé nunca tuve ese apoyo de él, de decirme: “mija<sup>18</sup> ¿cómo estás?, ¿cómo te está tratando la vida?, ¿cómo es tu esposo?”, o sea, uno se llena de tantos de miedos de sentirse sola.*

La incidencia de figuras masculinas está presente en el discurso de Martha, cuando niña y adolescente la figura de su padre y en su adultez la figura del esposo. El criterio del

---

<sup>18</sup> Hija mía.

esposo cuenta a la hora de tomar decisiones en su vida académica, así, parece que su pareja ahora ocupa un rol similar al que ocupó su padre, un hombre que exige, si bien de otro modo. A continuación, una parte de su relato:

*EMI, R:138*

*M: ...mi esposo siempre decía: “tienes que estudiar, tienes la oportunidad de hacerlo, dedícate”.*

El caso de Adriana es similar a Martha. Su relato evidencia que su salida del colegio obedece a la influencia ejercida por su padre para optar por formación artesanal en corte y confección. La formación artesanal es vista como una llave para trabajar y ganar dinero. La voz de la entrevistada se integra continuación:

*EAI, R:98*

*A: Prácticamente yo era tan niña todavía en ese tiempo entonces mi papá me decía que esa era una buena profesión y que uno podía ganar dinero teniendo esa profesión, entonces eso me llamó mucho la atención.*

Adriana enfatiza su gusto por el colegio, ella reitera la influencia de su padre para estudiar corte y confección en una academia artesanal, así como su desinterés en ejercer esa profesión. Posiblemente, el imaginario social sobre el rol de la mujer orientado hacia actividades manuales hace que su padre vea conveniente esta opción. Finalmente, así como con los otros casos, se impone la influencia paterna para acceder a estudios de corte y confección, los cuales son vistos desde una concepción utilitarista y a corto plazo. Comparto un extracto en el que Adriana expresa su punto de vista:

*EAI, R:100*

*A: ...pero yo estaba en el colegio... sí me gustaba bastante el colegio, pero mi papá me dijo... influía bastante lo que me decía él, pero yo nunca ejercí esa profesión, jamás, no, no, no, tal vez hice porque mis papás me decían eso.*

*EAI, R:108*

*A: ...entonces mi papá cuando yo estaba en el colegio me decía: “sabes que mejor está de que estudies eso, el colegio, no, es muy largo, son muchos años y mejor aquí es una profesión que es corto tiempo”. Yo le hice caso y estudié, sí terminé pero, sinceramente, no he ejercido nunca porque no me ha gustado mucho, sino lo hice por eso, por lo que mi papá me decía.*

La influencia de figuras masculinas no es privativa de las mujeres. El relato de Emiliano describe una historia de migraciones internas frecuentes; la familia se veía forzada a cambiar de domicilio acorde a las exigencias del padre. La familia se integra a ese ritmo con las consecuencias de inestabilidad en los estudios de sus miembros, es así que Emiliano relata varias matrículas y deserciones en colegios nocturnos y semipresenciales de la ciudad. Así lo menciona:

*EEI, R:29*

*E: Mi papá siempre ha sido cansón, trabajaba un tiempo y se cansaba y volvíamos acá [a Cuenca]. Acá se dedicaba a trabajar en carpintería, haciendo muebles, trabajaba aquí y nos tocaba estudiar aquí y así en un va y ven.*

*EEI, R:231*

*E: Sí, entré un año a octavo en un colegio nocturno pero nunca acabé, estaría hasta medio año de estudio y ya me salía y dejaba botando, luego me fui a uno que era los sábados, de ahí también me salí y ya no estudié.*

Esta historia de inestabilidad en la vida escolar de Emiliano se profundiza con la migración externa de su padre. El jefe de familia que decidía cuando la familia debía moverse de una ciudad a otra dentro del país, finalmente, resuelve salir hacia Estados Unidos. Asume la jefatura de hogar la madre y decide retornar a su ciudad de origen, Cuenca. Emiliano logra culminar únicamente sus estudios primarios, así él lo narra:

*EEI, R:50*

*E: No, no estudié [el colegio] porque nosotros vinimos de Guayaquil, mi papá viajó, se fue a Estados Unidos, migró, y ya se fue él para allá. Mi mamá no quería quedarse sola en Guayaquil y vinimos a Cuenca y acá acabamos solo la escuela con ella.*

El rol de la figura paterna es mencionado reiterativamente por Martha, sentimientos ambiguos afloran en sus intervenciones; por una parte, la inseguridad sentida como una carga emocional que le acompaña en su vida y, por otro lado, la justificación hacia el accionar del padre. Esta es una figura decisiva percibida indistintamente como “positiva” o como *figura decisiva negativa* (Broitman, 2012), (Capítulo II). En el relato que se expone a continuación se evidencian los cuestionamientos de Martha sobre el accionar de su padre en su relación con el saber:

*EM2, R: 57*

*M: ...sé que él no dijo de malo, pero él tenía una forma de decir las cosas, nos decía: “¿ustedes creerán que van a poder?”. Esa es la palabra que a uno psicológicamente lo acaba, porque una ya desde ahí viene arrastrando un miedo. Esa fue su forma de decir o de expresar las cosas, yo soy la última en mi casa y yo veo que todas mis hermanas tenemos esos miedos.*

Con las evidencias recopiladas, la figura paterna reviste especial importancia en la historia escolar de Martha, Adriana y Emiliano. Así, el padre se vislumbra como una figura de poder que, en la dinámica de esa relación, decide sobre la vida escolar de sus hijas e hijo. La figura de los padres tiene una incidencia significativa en la vida de los entrevistados pues sus decisiones se enfocan en dar alternativas de estudio con una mirada utilitarista o probables oportunidades de prosperidad. En una sociedad patriarcal como la nuestra, el respeto hacia los padres tenía (hoy en día todavía es una creencia) la característica de acoger y obedecer su criterio.

Desde una perspectiva crítica se interpretan las vivencias de los estudiantes entrevistados, las cuales giran en torno a experiencias que denotan la incidencia de desigualdades sociales traducidas en: situaciones familiares, laborales y educativas que marcaron una etapa de su vida signada por la deserción a la escuela en temprana edad. En conclusión, acudimos a las palabras de Charlot (2006), quien menciona que la educación no es posible si el niño no encuentra en el mundo lo que le permite construirse. De esta forma, parece que nuestros entrevistados no encontraron, en su mundo, las condiciones necesarias que les permitirían construirse como niños o adolescentes aptos para apropiarse del conocimiento. Esta necesidad será solventada en un futuro.

#### 4.1.3. La maternidad y paternidad temprana como causa de la deserción escolar

Luisa y Adriana refieren que el fracaso escolar tiene que ver con su embarazo adolescente, un problema social latente y de preocupación a nivel mundial. En el Ecuador los datos estadísticos corroboran esta realidad (capítulo I), nuestras entrevistadas forman parte de estas cifras. A continuación el relato de Adriana, quien menciona sus deseos frustrados de estudiar por su temprana maternidad:

*EAI, R:64*

*A: Yo estaba en el colegio, en ese tiempo se llamaba “Israel”, allí estudié 2 años y después me fui porque quería una profesión entonces entré en corte y confección que eran 3 años. Después me casé, entonces ya no pude... yo quería continuar estudiando pero ya no, ya no... es muy difícil también estudiar con mis niñas.*

La trayectoria escolar de Luisa, así como la de Adriana, transcurre en un colegio público presencial de su ciudad natal hasta su primer embarazo, a los 16 años. Con el segundo embarazo cambia la modalidad de estudios, acudiendo a un colegio nocturno como una opción para combinar estudios, trabajo y maternidad. No obstante, la dificultad para cumplir con este triple rol conlleva dificultades relatadas a continuación:

*EAI, R:60-80*

*A: Yo me retiré del colegio en el que estaba estudiando porque me quedé embarazada de mi segunda nena. Los motivos [para abandonar el colegio] era que yo tenía muchos problemas familiares con mi esposo... él no les dedicaba tiempo a mis hijas y yo estudiaba y no tenía tiempo para ellas, a veces no llevaban los deberes, entonces me tocó retirarme del colegio y trabajar y atenderles a ellas porque un tiempo sí estaban botaditas. Por eso no seguí estudiando.*

El embarazo adolescente afecta no solamente a las madres adolescentes, los padres adolescentes también se ven afectados. En nuestro caso, Emiliano relata que una de las causas de su deserción está ligada a su temprana paternidad. Nuestro entrevistado menciona que el embarazo de su novia también trajo como consecuencia el abandono de sus estudios. A continuación, su relato:

EE1, R:263

*E: Aparte justo por esas temporadas me reuñí<sup>19</sup> y ya se quedó embarazada mi novia, después empezaron los problemas de las peleas y ya no estudiaba, no me importaba estudiar.*

Los relatos de nuestros casos de estudio coinciden con las evidencias desarrolladas en antecedentes del estudio. Así, Ubillús y Amayuela (2015), señalan que el embarazo adolescente genera diversas consecuencias de índole social, entre ellas la pérdida de autonomía, la interrupción de relaciones sociales, el aplazamiento o estancamiento en el desarrollo personal y el abandono escolar, lo que genera situaciones de exclusión a lo largo de la vida adolescente. De hecho, el presente estudio denota la incidencia del embarazo adolescente en los proyectos de vida de madres y padres adolescentes. El abandono escolar afecta especialmente a las madres, pues se impone el cumplimiento del rol materno endilgado por la cultura y la sociedad, mientras que sus intereses de superación, estudios y proyectos de vida quedan en segundo plano. En el caso de Emiliano, su desarrollo académico y personal también se ve afectado por su paternidad adolescente. En este caso, asumir una relación de pareja trae consecuencias, entre ellas la pérdida de autonomía (Ubillus & Amayuela, 2015).

#### **4.1.4. Limitada valoración a los estudios como causa de la deserción escolar**

Especialmente el caso de Emiliano refleja la poca importancia que otorga a la educación. De su relato se infiere que en su adolescencia el estudio no reviste importancia. Su vida tomó un rumbo desordenado, en donde la diversión era su prioridad. Se involucra en una relación de pareja que no prospera. Su autoconcepto es muy débil al relatar sus experiencias, así lo enuncia:

EE1, R:261

*E: Me dediqué a los amigos, ahí me dañé un poco, me dediqué a tomar, a pasar con los amigos, ahí me desperdiciaba bastante. Ya no estudiaba, no me importaba estudiar, después ya me separé [de la novia] y me dañé más. Ahí si me dediqué a*

---

<sup>19</sup> En Ecuador “reunirse” significa vivir con la pareja.

*tomar, lo que me ganaba en la semana trabajando todo me gastaba en un día yéndome a tomar, a bailar, a molestar, a vacilar<sup>20</sup> como se diría aquí.*

Emiliano apela a la ausencia de motivación por parte de sus padres para continuar los estudios secundarios. Probablemente, en ese ir y venir de una ciudad a otra las motivaciones estaban ligadas a enfrentar la trama de inestabilidad familiar. En este contexto, los estudios de los hijos quedaban relegados a un segundo plano. Además, el interés del entrevistado por adquirir independencia económica, da como resultado la deserción escolar en múltiples momentos. Comparto un extracto de su intervención:

*EE1, R:81*

*E: Mis papás nunca me incentivaron, nunca me dijeron: “el estudio te va a servir para esto”, y uno también como es pequeño... yo lo que quería era plata para comprarme algo porque mis papás no me daban.*

A Martha, al igual que Emiliano, el sentimiento de que el estudio no es necesario los acompaña durante su adolescencia. En aquel momento, la prioridad se enfocó en alcanzar independencia económica, así lo expresa:

*EE1, R: 68*

*E: De mi parte como estaba trabajando, tenía mi sueldo, no sentía la necesidad de irme a estudiar.*

Al preguntar a Martha sobre el sentido que tiene para ella la necesidad o no de estudiar, enfatiza en alcanzar su independencia económica, tener dinero, decidir qué hacer con él por sí sola. La poca valoración al estudio está presente en su discurso como causa de su deserción escolar. Así lo enuncia la entrevistada:

*EM2, R:9*

*E: ¿Cuándo usted cree que se tiene la necesidad de estudiar y cuándo no se tiene la necesidad de estudiar?*

---

<sup>20</sup> En Ecuador “vacilar” significa coquetear

*M: Bueno, en base a la respuesta que yo dí, creo que es porque en ese momento se siente la independencia de que tengo dinero, de que puedo ir a comprar, hacer lo que yo quiera.*

Todos los entrevistados han antepuesto intereses laborales, de independencia económica, responsabilidades ligadas a la maternidad y paternidad temprana o han sucumbido a decisiones paternas, ante sus estudios. En las historias escolares de nuestros entrevistados se evidencia que su deseo de alcanzar autonomía prevalece a la importancia de estudiar. El entorno familiar, social, cultural, económico y político transversaliza experiencias ligadas a indicadores de pobreza, sobreedad y rezago educativo, datos expuestos en el capítulo I, que conllevan hacia la deserción escolar. Estas experiencias, como lo menciona Charlot, al referirse a fracaso escolar, no están ligadas exclusivamente al aprendizaje. De hecho, los relatos de nuestros entrevistados se visibilizan en este concepto, pues se pone en palabras las experiencias de desigualdades y carencias vividas por los estudiantes adultos entrevistados.

A continuación se analizarán las evidencias recogidas en cada caso de estudio en relación a las movilizaciones que experimentaron para reiniciar su escolaridad.

#### **4.2. Movilizaciones para retomar estudios**

Luego de haber conocido los motivos que incidieron en la deserción escolar de nuestros entrevistados, en este apartado se analizarán, en forma transversal, las causas que movilizaron a los estudiantes adultos a retomar sus estudios.

En un primer momento, se incorpora el concepto de movilización de Charlot (2006), como una idea de movimiento. Analizamos cuáles son los móviles que movilizaron a los estudiantes a retornar a las aulas escolares en la adultez, a decir del autor la razón de actuar de los sujetos. Los conceptos descritos y desarrollados en el capítulo teórico metodológico de esta tesis permiten otorgar valor a sus movilizaciones, vistas estas como fuerzas internas que les mueven a actuar. Será muy enriquecedor reconocer que en cada sujeto los móviles de sus movilizaciones obedecen a diferentes circunstancias, así: vencer miedos, ayudar a los hijos, mejorar condiciones laborales, alcanzar independencia, entre otras.

#### 4.2.1. Retorno escolar para mejorar demandas académicas en el entorno laboral

Martha refiere que en su niñez y adolescencia no consideró importante el estudio, la vida del campo no requería preparación. Su oficio de toquillera<sup>21</sup> requería el desarrollo de destrezas que venían de la mano de una tradición familiar. Con el paso del tiempo, Martha, radicada en la ciudad, madre de familia y de oficio artesana, siente que las exigencias laborales pasadas son diferentes a las presentes. Escuchemos la voz de la entrevistada:

*EM1, R:115*

*M: Antes, si uno se iba a trabajar no le exigían tanto. Ahora, así sea para lavar platos tiene que ser bachiller.*

*EM2, R:155*

*M: Bueno... si quiere tener un buen trabajo de ley tiene que seguir la universidad, sino bien gracias.*

Las movilizaciones de Bety se relacionan con requerimientos laborales. Así, la entrevistada relata su frustración por no poder alcanzar el título artesanal, ella encuentra dificultad en acceder a un trabajo por la ausencia del título de Bachiller, situación adversa que le lleva a tomar la decisión de retomar los estudios. A continuación, su relato:

*EBI, R:66*

*B: Cuando yo salí a buscar trabajo, según yo para apoyar en la casa, en algunos lugares me decían: ¿usted es bachiller?, entonces yo respondía y decía: “no, no soy bachiller”. Yo decía si no soy bachiller ya no voy intentar buscar trabajo, ¿para qué?, allí es cuando yo tomo la decisión de entrar al colegio, ahí fue cuando dije: “no puedo ni sacar el título para corte y confección y aparte no puedo ni trabajar entonces mejor voy entrar al colegio”.*

En la intervención de Luisa se infiere que los motivos que le llevaron a retomar sus estudios se relacionan con su sentido de superación laboral y afianzamiento de su economía. Así lo enuncia la actora:

---

<sup>21</sup> Tejido de sombreros de paja toquilla, actividad a la que se dedican las mujeres de ciertas áreas rurales en la provincia del Azuay, Ecuador.

*ELI, R:131*

*L: Los motivos es que... entre mí mismo digo: “si yo mismo no estudio no soy nada, no puedo tener una especialidad y poder trabajar en algún lugar que gane un poco más, que ya no esté ganando el básico”, a eso me voy yo.*

En el caso de Adriana, su retorno al colegio tiene como objetivo inicial cumplir requisitos para validar su licencia como chofer profesional. Ella imprime un sentido utilitario a los estudios. Es importante resaltar que la entrevistada se desempeña como taxista, actividad socialmente vista como poco convencional para mujeres. Comparto un extracto de su relato:

*EAI, R:132*

*A: ...yo tenía que sacar mi licencia profesional y como yo tenía solo dos años de estudio, me pedían que al menos tenga primero de bachillerato, entonces decidí estudiar para poder sacar mi licencia y después de pocos meses que ya me inscribí en el colegio me dijeron que ya no necesitaba, que sí me servía la licencia que yo tenía, la tipo sportman.*

Sus motivaciones originales cambian cuando la entrevistada experimenta la vida escolar, debido a que el estudio es sentido como un espacio de realización personal. Al ser consultada sobre las motivaciones para reiniciar escolaridad, enfatiza:

*EAI, R:138*

*A: Ya estaba a punto de dejar el colegio cuando me dijeron que no necesito como requisito para la licencia, pero me dio mucho entusiasmo seguir estudiando y tengo que culminar el estudio.*

Los relatos de nuestras entrevistadas tienen en común sentir que las demandas académicas cada vez son más altas en el campo laboral e implican mayor preparación. Sus intervenciones denotan una alta valoración al estudio pues lo ven como una llave para mejorar su estatus laboral. Si bien alguna experiencia imprime un sentido utilitario a los estudios, ésta se transforma en interés personal, los móviles se convierten en movilizaciones, el estudio genera esa fuerza interna que anima, fortalece y empodera a los estudiantes adultos en su vida académica.

De igual manera, no deja de ser importante reconocer que los saberes alcanzados en la cotidianidad de la vida familiar forman parte de la experiencia de Martha. La ecología de los saberes, según Boaventura de Santos Souza (concepto desarrollado en el capítulo II), está presente en esta experiencia, se evidencia un diálogo entre saberes no científicos que contribuyen a alcanzar nuevos saberes. Alcanzar una meta personal y profesional moviliza a la estudiante en su retorno escolar.

#### **4.2.2. Retorno escolar para vencer miedos**

La sensación de miedo le inmoviliza a Martha para afrontar intercambios verbales o desarrollar actividades coloquiales como trámites bancarios o administrativos. El retorno a estudiar es visto por Martha como una manera de enfrentar y vencer aquellos temores. Este sentimiento se verá fortalecido con el retorno a las aulas escolares tal como se describe a continuación:

*EMI, R:116*

*M: El principal y más fuerte motivo fue... bueno, serían dos grandes: ayudar a mi hijo y vencer miedos, porque digamos que yo estaba en un ambiente muy cerrado, dedicada a mi casa, trabajos artesanales y a veces me tocaba salir y no me podía desenvolver hablando con nadie, entonces yo me sentí presionada a hacer algo para que eso cambie, porque a veces yo necesitaba ir al banco, pero me sentía intimidada por preguntar algo, me daba miedo Entonces en base a eso yo dije no, esto tiene que cambiar, yo tengo que dejar mis miedos porque ya mis hijos están creciendo. Voy a tener que acudir a hablar con personas, qué sé yo... que sean estudiadas y para tener una forma mejor de dirigirme hacia ellos y poder también ayudar a mis hijos, ayudarles en los deberes, entonces tengo que estudiar.*

El empuje y ganas que imprime a su preparación académica se evidencia en esta intervención de Martha. Se identifica que para ella el estudio es asumido como un reto personal. Sus dudas iniciales de no poder aprender son enfrentadas con la valentía con que ha enfrentado sus luchas. Escuchemos la voz de la entrevistada:

*EMI, R:430*

*M: ...el primer año de colegio para mí fue un reto porque mis compañeros recién habían salido de la escuela o habían abandonado el colegio anterior, ya estaban en ese proceso y, por lo menos, tenían una idea. Yo estaba perdida, volvía a la casa y decía: “no voy a poder”, pero entonces fue mi reto de que, como le decía a mi esposo, a nada le he dicho que no.*

Martha asume retos académicos que los equipara con retos laborales de su adolescencia cuando trabajaba en la elaboración de joyas. Sus miedos iniciales son vencidos con esfuerzo, trabajo y disciplina. Así lo expresa:

*EMI, R:436*

*M: Yo, cuando trabajaba en la joyería, desarrollaba los trabajos más complejos, para mí era un reto, tenía que hacerlo, si alguien lo hizo yo también puedo hacerlo. Y eso hice el primer año del colegio porque todo lo que decía el profesor para mí era totalmente nuevo. Aplicar la ley de los signos, yo pensaba: “¿esto con qué se come?”<sup>22</sup>, “¿cómo se hace?”, iba y leía, releía, veía videos hasta que fui entendiendo cada paso y sigue siendo un proceso.*

Evidentemente, Martha venció sus miedos y expresa con firmeza placer por el estudio. A continuación su sentir:

*EMI, R:444*

*E: ¿Cree usted que es mejor estudiante ahora o en el colegio que estudiaba antes?*

*M: Claro, porque ahora lo hago por mi gusto, por mi decisión y por mi necesidad.*

Es así que, para Martha su móvil para reiniciar la escolaridad es la sensación de vencer miedos. Para ella saborear la autonomía en sus decisiones refleja un sentimiento de independencia emocional, que le permite demostrar que es capaz de asumir su vida y vencer miedos generados en el estigma de no ser “estudiada”, lo que imprime una marca que lleva en su ser. Para nuestra entrevistada el estudio es visto como la herramienta que cierra heridas pasadas, afianza el presente y mejora el futuro, un reto personal.

---

<sup>22</sup> Modismo que significa “no entiendo nada”.

### 4.2.3. Retorno escolar con sentido emancipatorio

Martha siente que la educación le ayudó a su desarrollo con sentido emancipatorio. El estudio es sentido como una forma de reivindicación personal y social. Así lo expresa:

*EMI, R:142*

*E: ¿Siente que estos años en el colegio le han ayudado para usted superar ese miedo?*

*M: A mí sí, me ha ayudado bastante. Yo siento que sí, y me ha ayudado bastante. Yo no quería ni hacer cola en el banco para un trámite sencillo como retirar dinero, me sentía demasiado intimidada para ciertas cosas tan sencillas. Ahora, últimamente, ya hice unos trámites por una compra-venta de terrenos, como que uno pierde los miedos.*

Es importante resaltar que para Martha superar sus miedos refleja un sentido de independencia que la acompaña, así como cuando niña salió a la ciudad a trabajar. Sus miedos vencidos se reflejan en este extracto:

*EMI, R:150*

*M: Le digo al Fabián<sup>23</sup>, solo es cuestión de hablar lo que uno no sabe, hablando se entera y se hacen las cosas, entonces yo hacía sola porque mi esposo trabaja. Entonces me doy cuenta que uno vence ciertos miedos, tabúes de que quizá sin querer los papás le ponen esas ideas de que ustedes no saben, “qué van a poder”. Y uno viene arraigando eso de antes y si no hace algo por vencerlo se queda allí. Ese fue mi motivo grande y veo que me ha ayudado bastante.*

En el caso de Adriana, culminar sus estudios de bachillerato le abrió horizontes para alcanzar nuevas metas. Al ser entrevistada en una segunda ocasión, estando ya graduada, menciona su interés por continuar estudiando. El aspecto económico es un limitante, sin embargo, su interés está presente. Por ahora toma cursos de capacitación mientras espera la posibilidad de ingresar a una universidad pública. Su deseo de superación se escucha en el siguiente relato:

*EA2, R:125*

---

<sup>23</sup> El esposo de Martha.

*A: Sí, muy contenta de terminar mis estudios... quise seguir estudiando en una institución pública pero ahora no lo conseguí. En la universidad pública no había que invertir dinero porque es difícil para mí lo económico, pero sigo ahí con cursos de capacitación, con algo que me guste.*

Su sentido de lucha y tenacidad por alcanzar metas está presente, sin duda su paso por el colegio le generó deseos de superación permanente. Así lo menciona:

*EA2, R:139*

*A: Lo intentaré, veamos qué es lo que pasa, lo intentaré nuevamente. Estoy intentando, a ver qué sucede esta vez, en este semestre, veamos qué es lo que pasa, pero sigo en pie de lucha.*

Luisa relata que pese a dificultades que ha tenido y que le llevaron a considerar una nueva deserción escolar, ella se siente a gusto en el colegio semipresencial. Su persistencia y tener claro su objetivo le ha ayudado a vencer obstáculos, así como Adriana y Martha. Se refleja el sentimiento de no darse por vencidas pese a las dificultades, sentir que son capaces por sí solas de alcanzar una meta. A continuación comparto un extracto de su intervención:

*EAI, R:607*

*A: Sí, sí me ha gustado, aunque hay años que sí me he querido hacer para atrás por problemas que he tenido en el hogar, entonces a ratos razono y digo: “tengo que seguir y tengo que seguir estudiando” y he seguido, no me he dado por vencida y para qué decir... sí me gusta estudiar en este colegio.*

En el caso de Bety, el reto de retomar los estudios le genera emociones especiales, una motivación de logro al sentir que ese retorno implica un nuevo momento de su vida.

*EBI, R:109*

*B: Me sentí emocionada [cuando retornó al colegio], así como una niña que recién va a la escuela el primer año, emocionada de conocer a más personas y luego cuando recién vi la primera clase era algo emocionante. Sí, era bonito y me sentí bien emocionada, como cuando recién inicié la escuela, era así.*

Actualmente, Luisa está a punto de graduarse como Bachiller y conforma el cuadro de honor del colegio. Ella siente que su esfuerzo de toda su vida ha sido reconocido de esta forma. Interpreta este reconocimiento del colegio como un símbolo a su esfuerzo y dedicación para alcanzar una meta. Así lo expresa la propia actora:

*EL1, R:650*

*L: ...ya estoy donde estoy ahorita, ya por culminar mis estudios. Soy primera escolta de la bandera del Ecuador. Con emoción porque yo sé decir entre mí, en la escuela era buena estudiante, yo también era escolta de la bandera del Ecuador cuando estudiaba en la escuela y mi mami me sabe decir: “tú no te has rendido, no has bajado y te has quedado en el mismo lugar”, entonces me sentí, en ese tiempo que me dijeron que soy primera escolta entonces, me sentí feliz, digo... soy algo, tanto que he luchado para ser algo importante en el colegio.*

*E: ¿Usted siente que tuvo un reconocimiento?*

*L: Sí, un reconocimiento de mis estudios por tanto esfuerzo que he hecho y he sido reconocida.*

Así como Martha y Adriana, Luisa menciona su deseo de seguir estudiando en la universidad, enfermería y administración de empresas son sus opciones. Al ser consultada sobre los motivos de sus preferencias para el estudio, se vislumbra en Luisa la certeza de que el estudio le otorgaría las herramientas para cristalizar un emprendimiento con autonomía. Comparto un extracto en el que expresa su punto de vista:

*EAI, R:116*

*A: Enfermería me gusta porque si soy medio hábil para eso de curaciones, poner inyecciones, entonces a mí me gusta, y administración de empresas es porque entre mí digo... de repente me ponga algún negocio y administro yo misma mi negocio y ya no busco a alguien que me administre.*

En los relatos de los entrevistados se percibe que su deseo por aprender supera la movilización por alcanzar un título, ningún participante menciona querer estudiar con este fin. Los entrevistados denotan que su interés va más allá de la acreditación, al igual que Vicente, uno de los actores del estudio doctoral de Broitman (2012), puesto que menciona:

“él va a la escuela porque quiere aprender y este aprendizaje es para sí mismo un modo de crecimiento”. (p.244).

#### **4.2.4. El retorno escolar para enfrentar el rol de tutoras de los hijos**

El retorno a estudiar permite a Martha adoptar un rol de tutoría frente a los hijos, apoyarlos y guiarlos académicamente en sus tareas. Implica también asumir con seguridad y certeza temas académicos desconocidos hasta entonces. Así lo menciona:

*EMI, R: 152*

*E: Usted habló de dos motivos: vencer miedos y ayudar a los hijos. ¿Qué es ayudar a los hijos?*

*M: Explicarles algunos temas que ellos venían con dudas de la escuelita y me decían: “mami y esto ¿cómo es?”, me daba el libro de él y decía: “mami esto no puedo” y yo no sabía cómo hacer. Yo leía el libro y me sentía igual de perdida. Ese también fue el otro motivo para estudiar y me ha ayudado bastante para ayudar a mi hijo.*

Tener la capacidad de dirimir las facilidades o dificultades académicas significa, para Martha, una forma de adoptar un rol de asesoramiento y liderazgo frente a sus hijos.

*EMI, R: 158*

*E: Ahora, usted ¿siente que le puede ayudar?*

*M: Sí, le digo: “hay ciertas cosas que puedo ayudarte y otras cosas, como hablando del tema de inglés, no te puedo ayudar”, pero, al menos, tengo ideas, bases para decirle “mijo aquí estás equivocado o acá estás en lo cierto”. Pero eso le digo... realmente sí, yo creo que si me ha ayudado bastante.*

Luisa, así como Martha, considera que el estudio le aporta a su vida, principalmente, como un medio para apoyar a su hija. Su movilización principal es convertirse en su fuente de apoyo. Escuchemos el sentir de la entrevistada:

*ELI, R:431*

*L: Estudio para poder yo... por ejemplo mi hija está estudiando, si yo aprendo ahí y mi hija cuando vaya creciendo y necesite que le ayude entonces yo ya sé para poder*

*ayudarle a ella, ser un apoyo para ella, yo a eso voy, por quiero seguir, aprender, ¿si me entiende?*

Para Bety es valioso haber comprendido el proceso educativo en sí, esto le permite entender la dinámica escolar de sus hijos.

*EBI, R:279*

*B: Ya entiendo como es de estudiar y les puedo apoyar a mis hijos, como antes yo no estaba en el colegio no sabía, no entendía cómo es el procedimiento del estudio.*

Convertirse en apoyo académico para los hijos es el móvil en el que coinciden las entrevistadas Martha, Luisa y Bety. Para ellas su rol materno incluye ser una fuente de ayuda de primera mano en el desarrollo de las tareas escolares de sus hijos. Su percepción de seguridad para apoyar a sus hijos en la resolución de problemas de las diferentes asignaturas está ligada a su preparación para alcanzar el título de bachiller.

#### **4.2.5. Figuras decisivas en el retorno escolar**

Así como en el apartado anterior se analizó el rol de las figuras decisivas desde un enfoque negativo, en este apartado se integra la noción de figuras decisivas desde una perspectiva positiva. Éstas figuras aparecen como “positivas” desde la perspectiva de nuestros sujetos; a través de las interacciones con aquellos personajes se abre una identificación dirigida a valorar el estudio, el saber, el mundo escolar (Broitman, 2012). La autora aclara que esta expresión se usa para describir a aquellas personas a las que los propios sujetos entrevistados adjudican una valoración positiva explícita en la relación con la escuela o con el saber. En este caso, Emiliano, por ejemplo, no menciona un motivo específico que le llevó a reiniciar sus estudios, sino más bien se refiere a una persona: su hermano menor. Fue su consanguíneo quien asumió el rol paterno y le obligó a iniciar estudios en el colegio. Esta inscripción forzada produce malestar y rebeldía en nuestro entrevistado, así lo relata:

*EE1, R:273*

*E: Mi hermano me inscribió a la fuerza, él ya estaba estudiando allí, él entró primero a ese colegio. Una vez, al inicio del año lectivo, yo le fui acompañando y como han*

*estado todavía con las inscripciones abiertas, me inscribió. No me gustó le dije que no voy a venir, que, de gana me ha inscrito. Sin embargo, ha pasado el tiempo y sigo ahí (risas).*

A pesar que Emiliano no identifica una movilización específica para estudiar se va involucrando con el colegio. En el siguiente año lectivo se repite el ciclo de inestabilidad. Finalmente, decide en forma autónoma retomar sus estudios. Compartimos su relato:

*EEI, R:286*

*E: La verdad que hasta ahora no tengo idea [de los motivos para retornar al colegio]. Yo entré, estudiaba y estudiaba y hasta que me di cuenta ya se acabó octavo, luego entré a noveno, me junté con malas amistades otra vez y me puse a tomar, no terminé noveno, me salí y al año siguiente volví, pero ahí ya me fui yo solo.*

Para Emiliano las movilizaciones no están ligadas a personas o hechos de su entorno, para él la figura del cuaderno y el Ingeniero que le motivó, se convierten en *figuras decisivas* en su vida (Charlot, 2006). Así lo menciona cuando relata el momento en que decidió por sí solo volver al colegio. Comparto extracto de su intervención:

*EEI, R:293*

*E: Fui un día al colegio cuando ya habían empezado clases y hablé con el Ingeniero<sup>24</sup> a ver si me podía inscribir, pero no tenía dinero, me fui a la aventura. Le dije que regresaba la siguiente semana con cuadernos y todas esas cosas y me dijo: “vaya a la papelería, cómprese unos dos cuadernos y unos esferos<sup>25</sup> y venga a recibir clases”. Me fui y compré un cuaderno, hasta ahora tengo ese cuaderno, y yame quedé recibiendo clases y desde ahí empecé noveno, décimo, así.*

Emiliano necesitó un impulso, un empujón que active sus movilizaciones internas (Charlot, 2006). Pequeños hechos que logran tener grandes efectos en la vida de las personas que, como Emiliano, requieren sentir apoyo para tomar decisiones. A continuación su relato:

*EEI, R:328*

---

<sup>24</sup> Coordinador Administrativo del colegio semipresencial

<sup>25</sup> Lapiceros

*E: Si el Ingeniero no me hubiese hecho quedar ese día no sé si hubiese vuelto a la siguiente semana. Fue un impulso por lo que me fui y el Ingeniero me dijo que me quede y me quedé ese día en clases.*

Así como en entrevistas anteriores, se observa el rol del padre como figura decisiva; en el caso de Luisa es el esposo quien decide su retorno al colegio. Esa decisión está latente en el apoyo económico que ella recibe:

*ELI, R:97*

*L: Él [esposo] sí me está apoyando, él mismo me está dando [dinero] para el colegio, no es como era antes, cuando decía que no estudie, entonces yo me sentía... ¿cómo le explico?, mal porque no quería que estudie, que me supere, entonces ahora sí me apoya.*

El cambio de actitud en el esposo es percibido por Luisa como una consecuencia de su nivel educativo, pues él es una persona “estudiada”. En segunda instancia, el esposo da luz verde al retorno escolar de Luisa como una forma de asegurar la calidad académica para el desarrollo de tareas escolares de sus hijas. A renglón seguido una fracción de su relato:

*ELI, R:101*

*L: Me pongo a pensar y digo que él cambió porque yo paso acá [en Cuenca] y él sí es estudiado, es ingeniero mecánico y mis hijas necesitan bastante la ayuda de alguien que sepa, entonces yo por eso digo... él a veces me dice: “ya estás estudiando ya puedes ayudarles a mis hijas en lo que necesitan de cosas de la escuela”, entonces por ese motivo ha cambiado, ya quiere que estudie, ahora a lo menos me dijo que si termino y que si yo quiero seguir la universidad me va a ayudar, pero tengo que ver qué pasa.*

Al inicio de este capítulo habíamos mencionado que el análisis transversal se desarrolló, en primera instancia, recogiendo la voz de los entrevistados que rememoran el momento y las circunstancias que ocasionaron la deserción escolar en su niñez o adolescencia. Así, entre las experiencias que surgen prevalece la necesidad de integrarse al mundo laboral a temprana edad como una forma de alcanzar autonomía e independencia.

También se menciona a los padres como figuras decisivas en aquel instante, se evocan palabras de aliento y desaliento, así como experiencias familiares que marcaron las historias escolares de nuestros entrevistados. En este recorrido por su adolescencia, afloran vivencias que les convirtieron en padres o madres adolescentes, con lo que su autonomía se vio limitada, así como un sentimiento de poca valoración a los estudios.

En un segundo momento, los entrevistados se sitúan en el instante en que decidieron retornar al colegio, estos relatos recogen experiencias de las movilizaciones que influyeron en esta decisión, en algunos casos fue luego de varios intentos fallidos. Existen situaciones comunes entre estas experiencias, así: el retorno escolar para cumplir demandas académicas, vencer miedos, el retorno escolar sentido como una forma de alcanzar independencia, es decir, con un sentido emancipatorio y como una forma de enfrentar con seguridad el rol de tutoras de sus hijos e hijas. Finalmente, se recoge el rol de figuras decisivas para el retorno escolar, a diferencia del análisis en el estudio de Broitman (2012), en donde no aparecen como figuras decisivas maestros o maestras de escuela que hayan incidido en su historia escolar, no obstante, en el relato de Emiliano se visibiliza como figura decisiva el rol del administrador del colegio, así como el cuaderno de notas que aún conserva.

Las entrevistas nos permitieron develar experiencias de la infancia y adolescencia de los estudiantes adultos, ligadas a carencias económicas, afectivas, culturales, entre otras, las mismas que se convirtieron en historias escolares que no pudieron concluirse en su momento.

## **Capítulo V. Análisis transversal de los casos estudiados: La relación del estudiante adulto con el mundo escolar semipresencial**

En el capítulo anterior se desarrolló el análisis transversal de las categorías: deserción escolar en la niñez o adolescencia y movilizaciones para reiniciar la escolaridad, las cuales forman parte de la historia escolar de nuestros entrevistados.

En este capítulo se analizó de forma transversal la relación que establecen los entrevistados con su mundo escolar en modalidad semipresencial. Este mundo escolar se lo analizó alrededor de 3 categorías. Primera, la relación con el ambiente escolar, es decir, un análisis sobre el sentido de pertenencia que los estudiantes adultos otorgan al colegio y al encuentro semanal en forma presencial. Se indagó sobre los sentimientos que generan, en los estudiantes adultos, el asistir semanalmente a un espacio físico que les acoge y también se abordó las relaciones que establecen con sus docentes, directivos y compañeros. En segunda instancia se analizó la relación que establecen los estudiantes con áreas del saber definidas a partir del análisis individual de cada caso, estas son: matemáticas, lengua y literatura y lengua extranjera, focalizando en facilidades y dificultades experimentadas en esta relación con cada área del saber. En tercer lugar, se abordó la relación con el currículo de educación semipresencial, las fortalezas y debilidades percibidas en su ejecución y, finalmente, la relación que establecieron los estudiantes con las prácticas didácticas de los docentes.

El análisis a continuación, se realizará mediante la definición de temas y subtemas que se originaron en el análisis individual de cada caso de estudio.

### **5.1. La relación del estudiante adulto con el ambiente escolar semipresencial**

El análisis de esta categoría, así como de nuestro estudio, se fortalece fundamentalmente en la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot (2008), de quien se acoge el concepto de *relación con el saber*, desarrollado en el capítulo II, el que, al referirse al conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad o relación interpersonal, se enlaza a las experiencias personales, cotidianas de nuestros estudiantes, ligadas al aprender y al saber. Afirma que es una relación “con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo

mismo (Charlot, 2008, p. 47). En este punto, se analizó la relación que los estudiantes adultos establecen en su mundo escolar, el encuentro presencial sentido como un espacio propio. Reflexionar la forma cómo ellos perciben y se apropian de este mundo escolar, lo que en palabras de Charlot (2006) sería una relación epistémica, concepto desarrollado en el capítulo II. Los relatos evidencian el sentimiento de apropiación del mundo, a su vez, esta relación con los otros de qué maneras aportan al fortalecimiento de la relación consigo mismo.

Así, los relatos que aparecen a continuación fueron analizados alrededor de dos dimensiones. La primera se enfocó en los sentires expresados por los estudiantes sobre la forma cómo generaron una relación afectiva con el encuentro semanal. La segunda, recogió la relación de confianza que establecen con docentes y directivos, quienes se convierten en figuras decisivas en la historia escolar de los estudiantes adultos (Charlot, 2006).

#### **5.1.1. Los estudiantes generan una relación afectiva con el encuentro semanal**

En las historias de nuestros sujetos de investigación se recogen experiencias que dan cuenta de la forma cómo el aprender toma un sentido que va más allá de la adquisición de conocimientos. Las percepciones placenteras de los entrevistados sobre la forma como sienten los encuentros semanales, las expectativas que generan en ellos este compartir experiencias, la motivación y alegría por el encuentro con sus pares, son relatos que se exponen a continuación.

Tomamos el caso de Adriana, quien relata la forma cómo optimiza su tiempo entre sus responsabilidades domésticas y estudiantiles, el encuentro con sus compañeros es una gran motivación para llegar al colegio. Establece diferencias con su paso por el colegio en la adolescencia y siente que estudiar en la adultez de su vida le permite disfrutar de este momento. Así lo expresa:

*EAI, R:150*

*E: ...de ese venir los sábados al colegio, ¿qué es lo que más le gusta?*

*A: El llegar ahí y encontrarme con mis compañeras, me gusta bastante, entonces yo veo la hora ya el día sábado... me levanto tempranísimo para eso sí a hacer las*

*compras, regreso y por las mismas ya a salir, entonces sí, espero siempre ir porque sí es otro ambiente, es un ambiente de estudio, de compañerismo, eso es lo que me motiva siempre ir y llegar ahí al colegio.*

*EAI, R:141*

*A: ...es diferente lo que hace años nosotros estudiábamos, éramos muchachos, pero a nuestra edad ya es diferente, es bien diferente y a mí me gusta mucho, aparte o sea de recibir clases y me gusta.*

Para Bety el retorno al colegio generó sentimientos de emoción. Se infiere mucho regocijo en sus palabras cuando relata su retorno escolar, dar ese paso implicó una motivación de logro personal, así se recoge en su intervención:

*EBI, R:109*

*B: Me sentí emocionada [cuando retornó al colegio], así como una niña que recién va a la escuela el primer año, emocionada de conocer a más personas y luego cuando recién vi la primera clase era algo emocionante. Sí, era bonito y me sentí bien emocionada como cuando recién inicié la escuela, era así.*

Emiliano también se pronuncia, para él fue muy importante no solo adquirir conocimientos sino los espacios de socialización y distracción que le ofrece el ambiente escolar. Al igual que las otras entrevistadas, para Emiliano el encuentro semanal es un tiempo para sí, un espacio que le pertenece solo a él y que satisface una necesidad personal de abstracción a la cotidianidad, rompe su rutina. A continuación, escuchemos su voz:

*EEI, R:334*

*A: Me gusta ir los sábados, es chévere, se aprende cosas y aparte uno se distrae. Poniéndome a ver ahora, no todo es trabajo, uno también necesita su tiempito.*

Para nuestros estudiantes, la relación que establecen con el ambiente escolar es una relación con un espacio físico al que acuden cada semana, es su espacio de encuentro que genera una relación afectiva. En esta articulación de relaciones sociales, el mundo escolar del estudiante adulto toma gran significado y el espacio físico y temporal de la escuela, visto como un lugar que acoge y revaloriza al estudiante adulto, no puede ser soslayado, así lo

menciona Freire (2005) cuando afirma que descuidar lo que ocurre en el espacio-tiempo en la escuela implica “una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender”.

Entonces, la escuela es vista con sentido de pertenencia, un espacio que les permite desarrollar y retomar relaciones sociales, conversar, compartir experiencias que, en la adultez de sus vidas, toman una dimensión diferente; trascienden al nivel de aprendizaje. De hecho, el colegio es percibido como un espacio propio en donde tienen la opción de abstraerse a su cotidianidad y responsabilidades familiares y laborales y revivir emociones experimentadas en su adolescencia, ligadas a la vida escolar. Los relatos dan cuenta que para los entrevistados, estudiar en esta etapa de su vida se convierte en una actividad motivadora que les permite ampliar sus horizontes, fortalecer su autonomía y alcanzar metas postergadas por la deserción escolar en su adolescencia.

### **5.1.2. La relación de confianza con docentes y directivos los convierten en figuras decisivas**

Nuestros entrevistados relataron y establecieron diferencias con la experiencia escolar en su adolescencia; sus relatos expresan la forma como cada uno de ellos percibe sus experiencias pasadas y presentes. Para nuestros participantes, así como en los casos estudiados por Broitman (2012), la acreditación no es un móvil de asistencia a la escuela. Un caso que reviste especial significado es el de Emiliano, quien enfatiza en su percepción de sentirse valorado como ser humano, dejar de ser una cifra estadística o un monto económico y sentir que existe un interés genuino por la persona. Para Emiliano particularmente, las acciones y palabras de apoyo y confianza que recibió son dirimentes cuando flaquea su constancia en la asistencia al colegio. Siente que es valorado como ser humano, a diferencia de la institución anterior, en el que su valoración estaba ligada a la paga de la colegiatura mensual.

*EEI, R:301*

*E: Creo [que el motivo] fue también la confianza que me dio el Ingeniero, cualquiera me hubiera dicho: “usted está sin plata, vuelva cuando tenga plata”, y me dijo: “ya,*

*mejor quédate” y me quedé. En parte, el Ingeniero del colegio ha sido bien buena gente, no tengo nada que reprocharle.*

*EE1, R:310*

*E: Cuando estaba en el colegio de antes, ahí me presionaban que la plata, la plata y la plata. Ahora, el Ingeniero no me presiona, o sea él me entiende cuando yo no tengo plata o cuando a veces no puedo irme a clases. En el colegio donde yo estaba me hablaban y todo eso, pero ellos nunca me decían: ¿por qué no puedo venir a clases?, o sea ellos con que yo me vaya a clases y les pague... a ellos no les importa si yo tengo que trabajar para pagarles. En cambio, el Ingeniero ha sido buena gente. Cuando no voy me dice: “¿por qué no has venido?, ¿qué pasó?, deja de faltar”.*

Algunos de los entrevistados desarrollan una mirada retrospectiva sobre la relación docente-estudiante, sienten que esta relación se ha transversalizado, se generan mayores niveles de confianza para acceder a temas académicos y no académicos. A continuación el relato de Emiliano revela el rol de los docentes como figuras decisivas (capítulo II) para que los estudiantes adultos alcancen su objetivo:

*EE2, R:41*

*E: Ahora yo tenía la tranquilidad hasta de hacerle una broma [al docente]. Puedo preguntarle cuando no entendí o preguntarle cualquier cosa. Digo que puede verse como un amigo y todo bien diferente a lo que era antes, en ese sentido muy diferente.*

Tomamos el caso de Adriana, quien establece diferencias y evoca los vínculos establecidos con los profesores en el colegio de su adolescencia. Su percepción es que de una relación distante en aquella época se ha pasado a una de más cercanía y confianza en la actualidad. Este vínculo genera confianza para abordar temas académicos no resueltos e inclusive entablar lazos de amistad. Adriana ejemplifica estas diferencias en base a la experiencia de su hija y la propia:

*EA2, R:36*

*A: [Los profesores eran] muy serios en todas las materias, por ejemplo, era... no sé... como un recelo, un miedo de preguntarles, no es como ahora, no sé... yo le veo*

*diferente. Por ejemplo, cuando veo en mi hija que tiene la facilidad, la tranquilidad de preguntar a los profesores cualquier cosa, como que hay más confianza y antes no, si se quedaba con algo uno tenía recelo de preguntarle al profesor, ahora lo veo bien diferente.*

De igual manera, Bety siente el apoyo de los docentes en relación a problemas académicos. Ella valora la actitud flexible y empática de los profesores hacia los estudiantes. Así lo recuerda:

*EBI, R:149*

*B: En alguna ocasión me olvidé el deber o no hice entonces la profesora me dice: “tiene la oportunidad hasta la próxima semana de traerme el deber, me trae el deber y así ya no se queda con baja nota”. Entonces me da una oportunidad para entregar el deber. Siempre nos han apoyado así los profesores.*

Para Martha, la asistencia semanal es sentida como un espacio de aprendizaje irremplazable. Para ella aprender se convierte en un placer que se complementa con la explicación que recibe de los tutores. Este compartir de saberes hace que Martha sienta que le aportan a desarrollar su crecimiento personal, alcanzar un “aprendizaje vivencial”. Escuchemos su voz:

*EMI, R:168-174*

*M: Me gusta venir al colegio porque se aprende más, porque a veces se lee los libros pero no es igual que cuando le explican. Hay cosas que una puede ir aprendiendo o consejos que a veces los profes dicen: “no, mejor piense, dedíquese más, estudie”. Mientras uno más habla con otras personas más puede aprender. Hay un aprendizaje vivencial.*

En este proceso de aprendizaje, los estudiantes adultos desarrollan una dimensión relacional con sus docentes, directivos y pares, personas que los esperan, los escuchan. El colegio es un espacio a donde acuden a un encuentro, es en este espacio en donde los estudiantes generaron una relación con el mundo, consigo mismo y con el otro (Charlot, 2006). Estos conceptos han sido desarrollados en el capítulo II.

El *mundo* de nuestros estudiantes es aquel mundo de desigualdades, injusticias; también de oportunidades, experiencias con las cuales conviven y que está estructurado por relaciones sociales. *Uno mismo* es el sujeto, cada estudiante con su propia historia, marcada por recuerdos de su infancia, adolescencia y una adultez prematura que les obligó a asumir responsabilidades impuestas por el *mundo*. Finalmente, *el otro*, determinado por los padres de familia de niños que reportan fracaso escolar, cuyas decisiones definieron su *mundo* en un momento de su historia personal. En esta investigación se refiere a directivos y docentes que con *palabras de destino*<sup>26</sup> (se emplea el término en sentido contrario), quienes motivan a los estudiantes a su permanencia en el colegio. En este estudio relevamos *palabras y actitudes de destino* de los docentes y directivos que conllevan a convertirse en figuras decisivas positivas para el estudiantado del colegio para adultos.

A diferencia del estudio realizado por Broitman (2012), en el que los relatos denotan la ausencia de representantes del sistema educativo como figuras decisivas que hayan motivado a los entrevistados a ejercer su derecho al estudio, en esta investigación aparece la voz del Coordinador, la autoridad del colegio, quien se convierte en figura decisiva para Emiliano (concepto de Charlot desarrollado en el capítulo II). De hecho, en este estudio se evidencia que las “palabras de destino” empleadas por el directivo parecerían haber definido su historia escolar.

## **5.2. La relación del estudiante adulto con las áreas del saber**

En el apartado anterior se analizó la relación del estudiante adulto con el ambiente escolar, lo que generó dos temas de análisis. En primera instancia, se conocieron hechos que motivaron a que los estudiantes generen una relación afectiva con el encuentro semanal en el colegio semipresencial y, a continuación, las experiencias que llevan a que docentes y directivos se conviertan en figuras decisivas en el retorno escolar de los estudiantes adultos.

En este apartado se presentan datos analizados en forma transversal sobre la relación que los estudiantes adultos establecen con diferentes áreas del saber, las cuales fueron

---

<sup>26</sup> Charlot (2006) menciona que es una expresión aportada por el estudiante Frederic Geral que designa palabras como: “nunca harás nada bueno”, “serás siempre nulo en matemáticas”, etc. En este estudio se utiliza la expresión en sentido contrario.

mencionadas espontáneamente por los entrevistados. Los datos fueron recopilados y organizados de la siguiente manera: matemáticas, lengua y literatura y lengua extranjera. Así, se desarrolla el análisis, en forma transversal, organizado bajo las siguientes categorías: el sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de matemáticas, así como las facilidades y dificultades que experimentan en su aprendizaje; de la misma manera, se analiza las otras áreas del saber definidas por los estudiantes, es decir, lengua y literatura y lengua extranjera. A continuación, desarrollaremos cada una de estas categorías analizadas en temas y subtemas, en donde nuestros entrevistados explicitan la relación que establecen con cada área del saber.

### **5.2.1. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de las matemáticas**

La relación con el saber ligado al deseo por saber (definiciones de Charlot (desarrolladas en el capítulo II), se evidencia en los relatos que se exponen a continuación. Así, nuestros entrevistados manifiestan placer por el aprendizaje de matemáticas, el sentido que cobra en sus vidas estos saberes y la satisfacción personal frente a la resolución de problemas matemáticos, son algunas de las experiencias citadas.

Los relatos recogen la efusividad con que Martha se expresa al referirse al desarrollo de tareas matemáticas que para ella se vuelven retos personales, también el sentir de Luisa quien releva el beneficio que experimenta en su cotidianidad laboral la aplicación de conocimientos matemáticos. De hecho, algunos de nuestros entrevistados se sienten muy identificados con matemáticas, expresan gusto por esta asignatura que se piensa genera resistencia en el estudiantado. Martha lo ve como un reto personal. Al ser matemáticas una asignatura que causa dificultades en el estudiantado en general, llama la atención que, para algunos de nuestros entrevistados, entre ellas Martha, sea la preferida. A continuación, su relato:

*EMI, R:377*

*M: Me gusta, me gusta mate, ¿por qué?, porque roba mi tiempo, porque uno a veces se pone a estudiar y se olvida de todo, se concentra en los ejercicios, en entender el ejercicio y como que el mundo alrededor desaparece. Se olvida de problemas de*

*tiempo, roba toda su atención por un momento y le pone a prueba a uno mismo, la capacidad de uno mismo para hacerlas.*

Ha sido una constante en la vida de Martha asumir retos frente a la complejidad, sus límites puestos a prueba. Así lo expresa al hablar sobre la resolución de problemas matemáticos:

*EMI, R:390*

*E: Y ¿cómo se siente cuando termina los ejercicios?*

*M: Cuando logro resolverlo bien, estoy feliz o si no estoy preocupada, deprimida, hasta me pongo mal. Tanto, no puede ser cierto que no pueda hacer, si es algo simple, o sea estoy traumada, creo que duermo pensando en eso y me levanto pensando en lo mismo, hasta que lo resuelvo y estoy tranquila. Digo ya... está muy bien, ya lo hice, es una forma de uno saber ponerse los límites, yo sí lo voy a hacer y lo voy a hacer.*

Su independencia y autonomía se hacen presentes en el tiempo que reserva para sí misma y en el esfuerzo para la resolución de un problema matemático. Abstraerse de la cotidianidad y poner límites a su familia le permite concentrarse y disfrutar el tiempo que se reserva para matemáticas. Aquí su relato:

*EMI, R:384*

*M: Como digo... ese tiempo nadie me quita. Yo les sé decir a mis hijos y a mi esposo: “en este tiempo no existo para ustedes, porque estoy en mate y si no me concentro no hago. En este momento resuelvan lo que están haciendo, dedíquese a arreglar sus cuartos, a jugar”, y ellos ya saben porque si no me dejan hacer, simplemente dejo allí y me voy hasta que ellos duerman o vayan a la escuela, porque no puedo hacer si ellos están. Es un tiempo que tengo que estar solita conmigo mismo (risas).*

Martha se expresa con vehemencia sobre las matemáticas, sentimiento que ha inculcado a sus hijos, a quienes motiva a disfrutar de su aprendizaje, tal como ella lo hace. Transmite seguridad para el desarrollo de tareas matemáticas, acude a la lógica para la resolución de los ejercicios matemáticos. A continuación, un extracto de su intervención:

*EMI, R:462*

*M: [A mi hijo] le gusta matemáticas, les he desarrollado la idea, les he inculcado que mate es lo mejor, porque muchos se trauman con esa materia. Le digo: “mijo es lo más fácil, las otras materias son de memoria, esto es cuestión de resolver un par de ejercicios y ya está”, y a mi hija también le digo: “esto es lo más fácil, solo sumas aquí y acá y ya está”, a veces sin tener idea lo que están haciendo. Y entonces como que es meterle las ideas y sí lo desarrollan, leen el tema, veo que él sí capta rápido, son buenos para eso.*

Así como Martha, Luisa reitera su afinidad con las matemáticas. En su relato menciona que realiza trabajo autónomo con apoyo de la tecnología para resolver los ejercicios. Se evidencia un auto empoderamiento que le permite, desde su punto de vista, hasta inclusive, hacer entrar en razón al profesor. La entrevistada emite su punto de vista crítico en relación a la metodología implementada por el docente. A continuación, una parte de su relato:

*ELI, R:202*

*L: Sí, me gusta [matemáticas], yo a veces no entiendo, no le voy entendiendo al profesor, el sábado, y voy a ver en la casa, pero yo hago de una forma y él hace de otra forma, la otra vez yo llevé un deber hecho en la forma que yo vi en internet y él dijo que estaba mal, después le hago razonar y me dijo: “si está bien”, entonces no es como... no sé si no saben o se confunden en la forma de explicar.*

Expresa satisfacción por el reconocimiento del docente a sus resultados, ella siente que puede resolver los problemas de matemáticas y eso genera una percepción de seguridad y autoestima en la estudiante. La voz de la entrevistada:

*ELI, R:219*

*L: Yo me siento feliz porque me dice a lo que yo he hecho: “ sí está bien”, entonces me digo a mí misma: “si he hecho bien, entonces yo sí puedo hacer”. Me siento segura de lo que yo mismo hago porque hay veces que con algunos deberes no me siento segura.*

Martha relata que optimiza su tiempo con estrategias de estudio que le permiten dedicar períodos más largos al estudio de matemáticas, se percibe una valoración extra a esta asignatura en relación con las otras. A continuación, su voz:

*EMI, R:421*

*M: Yo generalmente lleno mis módulos, lo hago, leo, releo, veo comparaciones para ver si estoy haciendo bien, pero hago lo más rápido. Lo único que me centro es en mate, lo demás es: leo una definición, no me convence, busco definiciones allí, saco una conclusión y voy resolviendo los módulos. Pero siempre hago rápido, a la velocidad de la luz, solo matemática me detiene (risas).*

Martha identifica el sentido que cobra en su vida laboral los saberes adquiridos en matemáticas, cuantificar el monto de ganancias de su trabajo artesanal le permitirá aclarar las cuentas de su trabajo. Así lo expresa:

*EMI, R:359*

*M: ...porque como yo trabajo, yo lo que tengo que sacar es el porcentaje de mis ganancias, entonces para eso me serviría la matemática.*

Luisa, al igual que Martha, refleja seguridad y autoestima al evocar sus logros con matemáticas. Reflexiona sobre la importancia de las matemáticas para sacar cuentas en su negocio de ropa. Reitera su valoración al estudio y establece diferencias con su hermana que, tomando sus palabras, no es estudiada. A continuación, un extracto de su respuesta acerca de la pregunta sobre los beneficios que le aportarán los conocimientos matemáticos:

*ELI, R:446*

*L: Sí [me sirvió], a lo menos en matemáticas, para las cuentas, eso para qué... sí me ha servido. Yo tengo una hermana que también tiene su negocio y ella como no es estudiada, así como yo estoy estudiando, sí patalea, a veces yo le ayudo.*

En cambio, Bety no relaciona específicamente con una actividad concreta de su cotidianidad, ella le da valía al conocimiento porque le permite ampliar sus saberes, conocer lo desconocido es su logro:

*EBI, R:304*

*B: Porque sé lo que antes no sabía, en matemáticas, por ejemplo, yo sabía solo las divisiones; números positivos, negativos nada de eso.*

Los relatos analizados nos llevan a generar algunas conclusiones. Adquirir logros en matemáticas tiene alcances que van más allá de lo académico, está implícito el alcanzar retos personales. Al mismo tiempo que los estudiantes adultos disfrutan del aprendizaje y resuelven problemas matemáticos, se fortalecen con sentimientos de logro personal que son proyectados a sus hijos. El deseo por aprender se manifiesta en disfrutar del proceso de aprendizaje y sus resultados.

### **5.2.2. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de matemáticas**

Adriana expresa una baja autovaloración hacia sus aptitudes para las matemáticas, no se considera buena estudiante para matemáticas, sin embargo, estima que es una asignatura entendible. Establece diferencias entre las matemáticas que estudió en su adolescencia con las que estudia actualmente, esto le ha generado dificultades. Aquí la voz de la actora, ante la pregunta que pide relatar diferencias encontradas entre el abordaje de las asignaturas en el colegio de su adolescencia y el actual:

*EAI, R:226*

*A: No soy muy buena para las matemáticas, pero sí es entendible. [Encontré] bastantes diferencias en matemáticas. Primeramente, porque es muy distinto en los números quebrados, eran otras operaciones, o sea distintas a las que son ahora, ahora es bien diferente.*

Adriana argumenta sobre su percepción de que la edad es un factor que influye en la capacidad de aprendizaje. Ante las dificultades académicas en matemáticas concretamente, refiere que el apoyo de su hija es fundamental. Así lo manifiesta:

*EAI, R:229*

*E: ¿Entiende usted lo que le explican?, ¿las tareas las puede hacer?*

*A: Sí, si las entiendo a veces, pero como diré... a veces uno no capta enseñada, no somos como es la mentalidad de los jóvenes que enseñada captan, pero cuando tengo, como ya dije, cuando tengo alguna dificultad mi hija me refuerza ahí, si alguna*

*cosa no he entendido... que no entiendo entonces llego a la casa y mi hija... y le pido ayuda prácticamente a ella en algo que a lo mejor no entendí y ella me refuerza en las clases de matemáticas.*

Al ser consultada sobre las dificultades en matemáticas en su adolescencia, recurre nuevamente a su percepción de que, en aquella época, su juventud ayudaba a un mejor entendimiento de la asignatura, así como, la modalidad de estudio presencial. Así lo explicita:

*EAI, R:238*

*E: ¿Y cuando estaba en el colegio anterior, o sea en su adolescencia, también tenía dificultades en matemáticas?*

*A: No, no, no, no, ahí sí entendía, seguramente porque era más joven o qué sé yo... pero yo sí entendía y como estudiaba también todos los días, eso también creo que ayuda bastante.*

Para Emiliano, así como para Adriana, la asignatura de matemáticas, pese a reconocer que sí le gusta, no es su fuerte, así lo expresa:

*EE1, R:462*

*E: Sí me gusta, pero normal, tampoco así ¡que bestia, que me gusta!*

El estudiante expresa que la asignatura genera en él dudas sobre los beneficios que le aportarían para su vida laboral. Escuchemos su relato:

*EE1, R:630*

*Lo que yo no le encuentro mucho significado es a matemáticas, o sea... de los problemas, bueno... en mi trabajo más que todo yo casi eso no ocupo, eso de ecuaciones, problemas algebraicos, eso no utilizo para nada, siento que eso no... peor lo de física, eso tampoco no.*

Con respecto a las operaciones básicas, le otorga un sentido utilitario ligado a su trabajo.

*EE1, R:631*

*E: Lo que sí utilizo es la suma, restas, divisiones, multiplicaciones.*

Emiliano, sin embargo, no descarta la posibilidad de que en un futuro pueda utilizar estos conocimientos en el emprendimiento de un negocio.

*EE1, R:636*

*E: Puede que después, tratando de emprender algo, algún negocio pueda que me sirva, pero o sea por el momento no, no me ha sido de utilidad.*

Con relación a las dificultades en el aula, Emiliano expresa problemas en el momento de hacer las evaluaciones de matemáticas. Probablemente, memorizar el cuestionario que recibió no es la mejor forma de alcanzar un aprendizaje significativo.

*EE1, R:364*

*E: Tuve un examen de matemáticas, me pasé estudiando toda la semana y ya cuando me puso la hoja no pude responder nada y se quedó en blanco la hoja. Nos dieron un tipo cuestionario y yo estudié eso y el rato del rato se me cruzaron los números, ponía un número y ya no sabía que más seguir haciendo, ¡me olvidé!*

Bety, al igual que Adriana, aduce que sus problemas con el aprendizaje de matemáticas se ocasionan en falta de memoria, sin embargo, aprendió a solucionar estas dificultades con apoyo de sus compañeros y con la tecnología, generando procesos de aprendizaje social.

*EBI, R:232*

*B: Hacía solo la mitad y pedía ayuda a mis compañeras. Después ya puse internet en mi casa y ya eso me ayuda. Ahora, busco tutoriales en internet para hacer los deberes. La profesora decía: “traigan como ustedes entienden y aquí vemos si está bien”. Cuando estoy en la clase si puedo, pero luego no creo que tengo la mente tanto porque se me olvida.*

En síntesis, podemos identificar que, en algunas intervenciones de nuestros entrevistados, prevalece un sentimiento de poca valoración hacia sus aptitudes para el aprendizaje de matemáticas. Este sentimiento va acompañado de dificultades en el proceso

de aprendizaje. Una de las dificultades expresadas se relaciona con la edad. Adriana, por ejemplo, considera un obstáculo a la edad, estos resultados se diferencian del estudio de Broitman (2012), en el que se menciona que la edad adulta no reviste dificultad para el aprendizaje de matemáticas, desde el punto de vista de los estudiantes. Otra dificultad mencionada es la modalidad de estudio, pues en semipresencialidad el tiempo de asistencia es limitado en relación a la presencialidad.

Emiliano expresa sentimientos ambivalentes en su apreciación hacia el aporte de las matemáticas en su vida, por un lado, menciona no identificar un significado al aprendizaje de matemáticas, por otro, no descarta la posibilidad de que estos conocimientos vayan a aportar en proyectos futuros. También trae a discusión un tema muy importante, la evaluación de los aprendizajes, evidentemente la forma cómo él es evaluado obedece a un enfoque orientado hacia los resultados. No se visibiliza una evaluación potencializadora que aporte para un mejoramiento continuo.

### **5.2.3. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de lengua y literatura**

Iniciamos este análisis con el relato de Martha. Ella siente que ampliar conocimientos en lengua y literatura le permite mejorar su capacidad de relacionarse con otras personas, expresarse mejor. Sus miedos para comunicarse los ubica en el pasado. En el presente, los miedos son vencidos. Ahora se siente segura para dirigirse ante cualquier persona, inclusive para solventar posibles equivocaciones. Su relación con el lenguaje le brinda seguridad personal, así lo expresa:

*EM2, R:82*

*M: Yo ya no tengo tanto miedo para hablar con alguien, si usted me hubiera conocido antes de entrar al colegio yo no hubiese accedido a esta entrevista. No hubiera asistido porque... si es que hablé mal, si me expreso mal. Ahora ya entiendo que las personas somos diferentes y que obviamente me puedo equivocar, intento hablar palabras normales, no llegar a un punto de ser grosera al decir ciertas cosas o que se escuche feo. Yo sé que puedo hablar, yo sé que si necesito hacer un trámite, si yo tengo que ir a algún lado me puedo presentar ante cualquier persona, saludarle y*

*pedirle ayuda. Ya no tengo ese miedo como el que tenía antes, antes ni ir al banco quería.*

Martha vincula el aprendizaje de lengua y literatura con la posibilidad de mejorar su trabajo. Abordar a los clientes de sus artesanías con un lenguaje apropiado. Ella vende no solamente un producto, vende su tiempo y el esmero que pone en cada artesanía que produce. Comparto un extracto del punto de vista de la estudiante:

*EMI, R:360*

*M: Para relacionarme cuando tengo que entregar un trabajo entonces me serviría lo que es el área del lenguaje. Para hablar de mi trabajo, de cómo lo hago, del tiempo que me toma desarrollar, para tratar de expresarme bien, como dicen usar un poquito de labia para poder vender mi trabajo.*

Adriana reitera en el placer que siente al desarrollar actividades relacionadas con lengua y literatura, a diferencia de su actitud en otras asignaturas en las que impera la obligación. Expresa varios motivos, pero en todos ellos están implícitos sus sentimientos de satisfacción. A renglón seguido su sentir:

*EAI, R:440*

*A: Porque a mí me gusta y yo lo hago con gusto cuando tengo que hacer una noticia o el deber que nos mandan yo lo hago con alegría, o sea sí me gusta hacerlo porque si fuera otra materia o sea ya lo hago porque tengo mismo la responsabilidad de hacerlo, pero eso lo hago con más gusto, o sea tengo la alegría... cojo, o sea no estoy pensando una o dos veces tengo que hacer esto, cojo y lo hago, es por eso.*

Para Adriana, el estudio de lengua y literatura adquiere un sentido específico ligado a su rol de apoyo para su hija, se percibe seguridad en su deseo para asumir este rol en un futuro cercano. También está implícito vislumbrar su propio futuro ligado al periodismo, aunque desconoce de qué manera se vinculan. Se evidencia en este discurso el pensamiento de la entrevistada:

*EAI, R:430*

*A: Mmm, no sé si tenga algo que ver con periodismo, no sé... desconozco, pero me gusta bastante. Puedo ayudar en esa materia a mi hija y sé que yo también, si me concentro en todo, puedo ayudar en mi hogar. Con mi hija, la que está estudiando en el colegio, voy a ser de gran ayuda para ella, tanto en lengua como en las otras materias.*

Adriana recuerda su estancia en Europa, el “patrón” como figura decisiva para cultivar el apego a la lectura, práctica que le ha acompañado en las diferentes experiencias de su vida. Parecería que la lectura ayudó a mitigar el sentimiento de desarraigo en tierra extraña. Aquí un extracto de su intervención:

*EAI, R:455*

*A: Donde yo trabajaba... ellos me regalaban ya sea novelas o los mismos periódicos o los libros que tenía él, porque él era profesor de la universidad, entonces me daba algunos libros para yo poder estudiar, o de cómicos y de cualquier cosa, pero siempre me gusta leer, a veces la Biblia, la Biblia leía bastante, bastante... sería también porque estaba sola, entonces me aferré mucho también a la Biblia y sí me gusta por ejemplo los “Cien años de soledad”, he leído bastante.*

El discurso de Adriana denota emotividad al referirse a la lectura ya sea como actividad de disfrute personal o para ayudar a sus hijas en tareas escolares. Escuchemos la voz de la entrevistada:

*EAI, R: 468*

*A: Ahí leía para ayudarles a mis hijas, a ellas que estudiaban a veces no les gustaba leer. Yo leía en la noche porque cuando uno comienza a leer usted quiere seguir, ¿qué continúa?, entonces se le hace así emocionante, ¡y ahora!, ¿en qué termina?, pero ya cuando le gana el sueño ya no hay como más, entonces continúa al siguiente día, pero se queda con esa incógnita de ¿qué pasará?, eso yo lo he hecho porque he tenido bastante que ayudar a mis hijas, entonces por eso.*

Para Luisa, igual que para Martha, es muy importante lo aprendido en el colegio para mejorar su expresión verbal, siente que ha alcanzado un desarrollo integral por sus estudios,

lo que le permite diferenciarse de otras personas que están en el mismo negocio. Su autoconcepto es muy alto, se considera una persona educada y estudiada. Así lo enuncia la actora:

*EL1, R:461*

*L: En el desarrollo... ¿cómo le puedo explicar?, en la forma de expresarme, en la educación que uno se tiene, no es como... yo sé porque yo tenía ese negocio y hay personas que no son estudiadas, no tienen la educación como uno se tiene, yo en esa parte también digo que sí me sirvió el estudio porque yo he sido una persona... ¿cómo le explico?, educada, mi educación sí me ha servido para algo.*

Para Luisa, el concepto de persona educada está vinculado a la forma en que se relaciona con otras personas. En su cotidianidad laboral cuenta la expresión verbal y no verbal que expresa a sus clientes. A continuación, su relato:

*EL1, R:466*

*E: Cuando usted dice “yo he sido una persona educada”, ¿puede explicarme un poco más qué significa ser una persona educada?*

*L: Por ejemplo, en la forma de hablar, en la educación que uno se tiene para expresarse a los clientes, la forma de tratar, yo a eso me refiero, para eso también sí me ha servido el colegio.*

Evalúa la educación de otras personas allegadas a su trabajo y establece diferencias entre su accionar y el de sus compañeras en la forma de establecer comunicación verbal. Luisa reitera, en su percepción, que la educación hace la diferencia. Aquí su voz:

*EL1, R:472*

*L: Hay personas que son bien vulgares, yo sé decir: “la educación de uno tiene que ir primerito”, entonces a ellos como que nos les importa la educación, la forma de hablar, de expresarse. Yo sí he tenido compañeras de trabajo que no tienen educación, ellas no estudiaban, ellas eran sólo terminadas creo que el básico o solo la escuela.*

El ser una persona estudiada hace que Luisa sea reconocida en su entorno laboral para acceder a puestos directivos. La educación trasciende las aulas escolares y asume un sentido social. Así lo expresa:

*EL1, R:493*

*L: ...porque yo formaba un grupo de la directiva de ese negocio, entonces ellos por ejemplo decían: “pongámosle a tal señora”, entonces las otras personas decían: “no, la señora no es estudiada, no sabe esto, no sabe lo otro”.*

Para nuestros entrevistados, ampliar sus conocimientos en lengua y literatura implica ganar seguridad en su capacidad de comunicación en situaciones cotidianas, laborales y académicas. La percepción es que el lenguaje les permite desarrollarse mejor, entablar comunicación asertiva con la familia, clientes, ejercer con seguridad el rol de representantes de sus hijos, inclusive asumir roles de liderazgo en representaciones comunitarias o sindicales. Así, el aprendizaje de lengua y literatura ofrece la posibilidad de vencer miedos para dirigirse a públicos de diferentes niveles socio culturales y de sentir que, por medio de su expresión oral, alcanzan reconocimiento como personas estudiadas.

#### **5.2.4. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de lengua y literatura**

Adriana siente que su interés por la lectura le facilita la comprensión de textos. La asignatura lengua y literatura es vista como un espacio para cultivar la lectura y el conocimiento. A continuación, un extracto de su relato:

*EAI, R:426*

*A: Lengua me gusta porque o sea ahí... o sea yo entiendo a veces en las oraciones, en todos los contenidos, ya sea en la lectura, es que sí me gusta bastante leer, entonces me llama mucho la atención lengua.*

Para Bety, así como para Adriana, esta asignatura le permite ampliar sus conocimientos y comprensión de temas desconocidos. Así lo expresa:

*EMI, R:275*

*M: Para mí es que [estudiar] aporta a conocer algo que yo no conocía antes, entender más por ejemplo en lenguaje, hacer un test, eso no tenía ni idea, me aporta a saber lo que no sabía.*

Adriana resuelve con recursos de su trabajo las limitaciones de tiempo y materiales para desarrollar tareas de lengua y literatura. Su trabajo, poco convencional para una mujer, no es un impedimento que genere dificultades para su aprendizaje. Ella sabe combinar trabajo con estudio, así lo menciona:

*EAI, R: 446*

*A: Concretamente a nosotros nos mandan a buscar recortes de noticias y resumirlas, entonces ya tengo que buscar, entonces ya estoy con el periódico... comprando, o a veces los que nos entregan gratuitamente cuando yo trabajo, entonces ya tengo ahí para yo resolver.*

Para nuestros casos de estudio, lengua y literatura es la asignatura que les induce hacia el desarrollo del hábito por la lectura. Perciben a la lectura como una herramienta que les abre las puertas del conocimiento, en conclusión, les lleva a integrarse y apropiarse de saberes desconocidos.

### **5.2.5. El sentido que adquiere en la vida de los estudiantes adultos el aprendizaje de lengua extranjera**

Adriana relata que en su trabajo de taxista realiza múltiples traslados a personas extranjeras. La comunicación que establece con sus clientes, conlleva a que la entrevistada imprima valor al aprendizaje de idioma extranjero. Escuchemos la voz de la actora:

*EAI, R:406*

*A: A veces el inglés, porque hay personas extranjeras que se suben al taxi entonces eso ayuda bastante, el saber un poco... entender, aunque no perfectamente, pero defenderse cuando una persona extranjera se sube y saber lo que le está diciendo o una dirección o a donde le tiene que llevar, entonces eso es de gran ayuda para mí.*

A diferencia de las otras áreas del saber que están interiorizadas en la vida de los estudiantes, lengua extranjera, concretamente inglés, no genera esa sensación. Salvo el caso de Adriana, los otros entrevistados no expresan ninguna relación entre el aprendizaje de lengua extranjera y su cotidianidad. Se evidencia claramente que el saber cobra sentido cuando adquiere relevancia en la vida del estudiante, ya sea en el ámbito laboral o personal.

### **5.2.6. Percepciones sobre dificultades y facilidades en el aprendizaje de lengua extranjera**

Los entrevistados mencionan una serie de dificultades en su historia escolar en relación al aprendizaje de inglés. Es así que Martha, como otros entrevistados, trae a la memoria recuerdos de dificultades académicas experimentadas en su paso por el colegio de la adolescencia, las cuales coinciden con su estancia actual en modalidad semipresencial. Escuchemos su voz:

*EMI, R:254*

*M: ...inglés como siempre, para mí inglés siempre se me ha complicado. Por falta de comprensión de mi parte, igual allí era... lo que recuerdo, creo que era un módulo y se dividían las materias por tramos.*

*E: ¿Qué asignatura considera la más difícil?*

*M: Ya sabe (risas)... inglés. Bueno ahora está complicado química. O sea, ahora química, antes inglés.*

Luisa también rememora dificultades con lengua extranjera desde su paso por los colegios presenciales en su adolescencia. Aduce limitaciones en la enseñanza que recibió. Coincide con otras entrevistas en el hecho de considerar a inglés como una asignatura de dificultad alta. A continuación, su sentir:

*ELI, R:333*

*L: Lo que pasa es que en el colegio ese [presencial], enseñaban bastante el inglés y en el colegio donde yo estaba antes no daban mucho inglés, entonces ahí sí tuve problema en el inglés en ese colegio. Inglés le considero difícil, de ahí lo demás todo normal, sólo el inglés porque sí pataleaba bastante en eso.*

Adriana también acude a recuerdos de su paso por el colegio en la adolescencia, rememora inglés como la asignatura con la que presentó dificultades. Reitera su autoconcepto de responsabilidad. Así lo expresa:

*EAI, R: 262*

*A: Mmm, parece que recuerdo un poco... un poco en inglés, de ahí en las otras materias estaba bien, o sea no fui una excelente estudiante, pero tampoco una mala pero sí era bien preocupada y por los estudios, nunca, nunca he sido dejada en los estudios.*

Para Emiliano, así como los otros entrevistados, en el colegio semipresencial la situación con lengua extranjera no ha cambiado, es una asignatura que le genera dificultad para su aprendizaje y comprensión. Describe algunos elementos de la gramática inglesa como confusos y de difícil aplicación. Aquí su narración:

*EE1, R:503*

*E: La profe dice que [inglés] es más fácil que el español, pero yo me complico, o sea yo sé que está haciendo bien la profesora, pero ella me habla en inglés, yo no le entiendo lo que me está diciendo. Cuando nos vamos a eso de las oraciones, me dice que el pasado perfecto, el pasado simple, que el compuesto y cuando voy a hacer una pregunta ya tengo que ponerle un signo y eso me marea bastantísimo.*

En el caso de Martha, Luisa y Adriana, las dificultades con inglés adquieren un tinte histórico, pues relatan que acarrean dificultades desde su paso por el colegio en su adolescencia. A esto se suma el hecho de que la enseñanza, basada en la rigurosidad lingüística, parecería no ayudar a desarrollar un aprendizaje de la lengua extranjera en forma natural, es el caso de Emiliano.

### **5.3. Relación con el currículo de semipresencialidad y las prácticas didácticas de los docentes**

En el apartado anterior se analizó transversalmente la relación que los estudiantes adultos establecen con el ambiente escolar y con las siguientes áreas del saber: matemáticas,

lengua y literatura y lengua extranjera; también se analizan las percepciones sobre las facilidades y dificultades que experimentan los estudiantes en el aprendizaje de las áreas del saber descritas.

En este apartado se desarrolló un análisis transversal de dos categorías. En primera instancia, surgen las percepciones de los entrevistados sobre la relación que establecen con el currículo de educación de jóvenes y adultos en semipresencialidad; a continuación, se recogen las percepciones de los estudiantes adultos sobre las prácticas didácticas de los docentes de semipresencialidad. Se integran los datos generados en la entrevista a cada caso de estudio, la cual gira en torno a la forma cómo los estudiantes perciben los ajustes curriculares realizados por sus docentes.

Para el análisis transversal de la categoría prácticas didácticas de los docentes, en las entrevistas, buscamos adentrarnos en el mundo del estudiante en su aula de clase mediante la recopilación y análisis de sus experiencias en el desarrollo de cada área del saber. Se recogen las apreciaciones de los estudiantes sobre la forma cómo los docentes despliegan su práctica docente en el aula. La entrevista no contempla una caracterización del docente, sin embargo, al referirse al desarrollo de las asignaturas surgen espontáneamente en sus discursos estos aportes. A continuación, se presentan temas y subtemas, los cuales emergen como un nivel de análisis transversal subsiguiente al análisis de cada caso de estudio.

### **5.3.1. Percepciones sobre el desarrollo del currículo de educación de jóvenes adultos en semipresencialidad**

Iniciamos con el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la ejecución del currículo en educación semipresencial, las fortalezas y debilidades con las que se encuentran los estudiantes son develados en sus intervenciones. De igual manera, se reflexiona sobre la forma cómo perciben y la relación que establecen con el cumplimiento o no de una malla curricular que ha sido generada y diseñada para la educación presencial. La entrevista está contextualizada en la realidad de la educación semipresencial, por lo que, al referirnos a los textos de estudios empleados en la modalidad, emplearemos el término *módulos de estudio*, pues es así como se los denomina.

Para integrar las preguntas de la guía de entrevista se parte de la premisa de la investigadora sobre el hecho de que los docentes ejecutan las adaptaciones curriculares reduciendo los contenidos porque creen que los estudiantes adultos no precisan aquellos conocimientos para su futuro y porque el tiempo en la modalidad semipresencial limita el proceso de enseñanza. En este punto, la entrevista gira alrededor de los sentimientos que afloran al experimentar el hecho de que los docentes tienden a sintetizar determinados temas del currículo.

#### **5.3.1.1. Fortalezas percibidas en el desarrollo del currículo**

Iniciamos el análisis con Martha, quien tiene una mirada positiva sobre la sintetización del currículo, ella valora el hecho de que la adultez proporciona mayores niveles de responsabilidad y autonomía que se imprimen en el estilo y ritmo de aprendizaje. Este hecho lo ve como una oportunidad de ampliar conocimientos, para ello un aliado clave es el acceso a la tecnología, considera importante respetar la secuencia de los contenidos y reconoce que es el docente quien definirá cuales son los temas ineludibles. A continuación, su relato:

*EMI, R:220-305*

*M: ...los que estamos allí somos más responsables y podemos darnos tiempos para revisar en nuestras casas y en internet para aprender un poco más. Yo siempre le digo al profe que él, obviamente con su experiencia, sabe qué temas son los más necesarios, los más concernientes, entonces que se centre en esos temas.*

Se aborda con Adriana la probabilidad de que en educación semipresencial los contenidos sean reducidos, su percepción es que ha recibido suficiente información, no infiere ninguna diferencia con la educación presencial, se siente satisfecha por lo aprendido. Así lo manifiesta:

*EAI, R:368*

*E: Alguna vez una persona me comentó que ella pensaba que los profesores de los colegios semipresenciales o a distancia daban menos contenidos que los colegios de asistencia diaria, ¿usted qué cree?*

*A: Mmm, no, no, porque nosotros igual. Este año hemos recibido bastante, en matemáticas al menos, le sabría decir que si hemos avanzado bastante y siguen los*

*módulos que nos dan, entonces así sea semipresencial, igual el tiempo nos dan para seguir ahí en los ejercicios que tenemos que hacer. Yo estoy contenta porque nosotros al menos no nos hemos quedado con ese vacío de no haber entendido.*

Emiliano, al ser consultado sobre probables diferencias encontradas entre los módulos de estudio y los temas desarrollados por los docentes, menciona no encontrar diferencia alguna, pues los docentes se fundamentan en los módulos para desarrollar sus clases. Integramos un extracto de su relato:

*EE1, R:587*

*E: No, yo no le encuentro diferencia porque en las clases que yo he recibido el profesor también está basándose en el libro para explicarnos a nosotros porque si no cómo nos guiaría... ¿sólo con lo que él piensa? Nos dan las clases basándose en el módulo y nos dan las ideas y nos explican y todo eso.*

Para Emiliano no es significativo el hecho de que los profesores eludan algunos temas, se acoge a las decisiones del docente sin mayor reparo. El continúa con las actividades académicas definidas y, coincidentemente con otras entrevistas, este escenario no reviste mayor importancia para los estudiantes. Escuchemos su relato:

*EE1, R:608*

*E: La verdad es que no le he puesto mucha atención porque como ya el profe me dice que no es importante y yo cojo, leo, hago el resumen y pasamos al siguiente tema como él dice, o sea no le he puesto más atención a ese tema.*

El hecho de que el desarrollo del currículo de educación semipresencial se sintetice por limitaciones en el tiempo asignado para las sesiones presenciales no es percibido como algo significativo por los estudiantes, más bien ven en esta situación una fortaleza de superación, un reto a cumplir en el que su adultez reviste importancia por el nivel de responsabilidad y autonomía que han desarrollado. A decir de Magendzo (2003), cuando los estudiantes tienen la libertad de elegir qué y cómo aprender tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas, les proporciona poder y control sobre su propio aprendizaje.

De hecho, ellos tienen el control sobre cómo y cuándo aprender, dado que, el qué aprender está definido por los docentes.

### **5.3.1.2. Debilidades percibidas en el desarrollo del currículo**

#### ***La falta de confianza de los docentes en la capacidad de los estudiantes genera inseguridades***

El relato que a continuación extraemos de la intervención de Martha, invita a reflexionar sobre el rol que asumen los docentes como figuras decisivas en la historia escolar de los adultos. Martha relata su incomodidad al sentir la desconfianza de su docente:

*EMI, R:331*

*M: ...en ocasiones los profes dicen: “no este no ¡Puuu!, es demasiado complejo”, y bueno en pocas palabras ya nos está diciendo que no vamos a entender, entonces dejemos hasta allí. Entonces uno dice: “ya pues, si usted dice está bien”, pero en el fondo uno se siente un poco incómodo, porque se piensa que el profe está dando por hecho que no vamos a poder y uno piensa “bueno si vamos a la universidad, ¿qué va a pasar?”, allí recién voy a ver y uno se queda medio perdido en ese tema.*

Martha, cuando se refiere al hecho de que temas complejos son dejados de lado por algunos docentes, manifiesta frustración, siente que el docente imprime poca confianza hacia sus capacidades de aprender conocimientos que le servirán en un futuro. Escuchemos el relato de la entrevistada:

*EMI, R:321*

*M: [Me siento] frustrada, frustrada, porque yo asumo que si voy a la universidad y no he tocado ese tema, voy a ir perdida.*

En el caso de Luisa, ella refiere sentirse rara cuando los temas no han sido explicados adecuadamente y, por consiguiente, son poco comprendidos por ella. Reflexiona sobre este sentir y explica que para ella significa inseguridad. Así lo enuncia:

*ELI, R:404*

*L: Sí me siento rara porque en cosas nos explican bases y no nos explican todo lo que dice en los temas del módulo.*

*E: Cuando usted me dice “rara”, ¿puede explicarme un poco más qué significa ese “me siento rara”?*

*L: Me siento insegura.*

Con respecto al desarrollo del currículo oficial, la estudiante expresa que hay ciertos temas que se repiten, lo que limita avanzar hacia nuevos temas que le interesa aprender. Su deseo de aprender más y más aparece en este extracto de su intervención:

*ELI, R:350*

*L: ...por ejemplo hay unas cosas que se repiten, que ya hemos aprendido en los años anteriores, entonces nos gustaría seguir avanzando en lo que ya sabemos, eso es lo único que digo, que a veces se repiten algunas cosas que están ya en módulos anteriores.*

Algunos relatos de nuestros casos de estudio denotan un sentimiento de frustración al percibir que sus capacidades son desvalorizadas por los docentes. Parecería que los maestros orientan su práctica en la certeza de que los estudiantes adultos no necesitan aprender temas complejos, mientras la evidencia dice que ellos experimentan un sentimiento de frustración ante el escepticismo expresado por sus maestros. Lo expuesto lleva a pensar que, entre los docentes, existe un sentimiento de poca estima hacia sus aptitudes, sin embargo, esta actitud es censurada por los estudiantes. No se valora el potencial que ellos poseen, la adultez les otorga esta capacidad de valorar el aprendizaje y recuperar el tiempo perdido en su adolescencia. La palabra y actitud del docente tiene peso y así como aporta a la superación de un estudiante, también podría incidir en su desmotivación, por ello los consideramos figuras decisivas.

### **5.3.2. Percepciones sobre el rol del docente de semipresencialidad en su práctica de enseñanza-aprendizaje**

A continuación, en esta categoría se explicita las fortalezas y debilidades hacia el accionar del docente percibidas por los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza

– aprendizaje. Iniciamos con las fortalezas descritas en la importancia que imprimen los estudiantes al refuerzo presencial, así como a la confianza que les otorgan los docentes, sentimiento que no se contrapone con la valoración que imprimen a la exigencia por parte de los docentes.

### **5.3.2.1. Fortalezas percibidas sobre el rol docente**

#### ***Importancia del refuerzo presencial por parte de los docentes***

En este apartado se recogen las impresiones de algunos entrevistados sobre la importancia que representa para los estudiantes el refuerzo presencial por parte de los docentes a los diferentes temas que requieren explicación adicional. Las dudas y vacíos conceptuales son solventados en cada sesión presencial, pese a que el corto tiempo disponible siempre aparece como una limitación. A continuación, el relato de Adriana y Luisa:

*EAI, R:244*

*A: ...como es prácticamente cada sábado las clases que recibimos, entonces uno sí se entiende en ese momento, pero a veces también sí se queda con alguna duda, entonces él nos explica, nos repite la clase y luego ya entendimos, pero nos dice que tenemos que avanzar con las demás clases.*

*ELI, R:346*

*L: Por ejemplo, yo no entiendo... esta semana nos explican y no entiendo, la próxima semana sabemos volver a ver porque no solo yo le he pedido sino todos los compañeros que nos vuelva a explicar y sí nos vuelve a explicar, pero fuera de eso a veces está medio raro y ya no sabe querer volver a explicar, sabe decir que sólo nos quedamos en un tema y no seguimos.*

Luisa coincide con otros entrevistados y siente que es complicado estudiar en modalidad semipresencial, compara las prácticas docentes con un colegio presencial. Para ella es importante recibir explicaciones personalizadas y permanentes, especialmente en matemáticas. Escuchemos su testimonio:

*ELI, R:155*

*L: [Es complicado] porque no es como estudiar en un colegio todos los días y le van explicando todos los días el tema, por ejemplo, es un sábado y explican un tema, pero no es para coger el mismo sábado el tema ese, yo soy así, yo tengo que estar repite y repite para poder entender, yo no capto mucho en matemáticas.*

Actualmente, Luisa no refiere mayores dificultades en inglés, considera que la metodología definida por la docente, en las sesiones presenciales, le ha ayudado. Se evidencia que la docente acude a dos destrezas: pronunciación y escritura; la conversación queda relegada a un segundo plano. La mediación docente facilita el aprendizaje de una lengua extranjera, a criterio de la estudiante. A continuación, un extracto de su intervención:

*ELI, R:534*

*L: Inglés ahora sí ya entiendo, ya no es como años pasados que no entendía mucho el inglés. El año pasado la licenciada sí nos explicaba, sí nos explicaba cómo se pronuncia, cómo se escribe, entonces ya no es como en el colegio que yo estaba en el Oriente... como que entra usted y entra hablando inglés, entonces ya era difícil para mí aprender inglés. La profesora nos habla en inglés y en español.*

El refuerzo presencial se vería restringido por las limitaciones de tiempo asignadas a las sesiones presenciales, así como la presión por el cumplimiento de la planificación curricular oficial. Lo expuesto conlleva a reflexionar sobre la necesidad de reconocer formas y estilos de aprendizajes diferentes en los estudiantes adultos que se imprimiría en metodologías contextualizadas a sus necesidades.

### ***Los docentes brindan confianza a los estudiantes***

Nuestro entrevistado relata que para enfrentar las dificultades en esta asignatura acude a la misma maestra, lo que denota una relación de confianza. Emiliano aborda el problema del ausentismo en la modalidad semipresencial, las responsabilidades laborales y familiares se interponen permanentemente en la asistencia regular de los estudiantes. A continuación, su pensamiento:

*EE1, R:512*

*E: Y cuando le cuesta entender algo en esa materia ¿qué hace, qué solución busca?*

*E: Le pregunto a la profesora. Yo el rato que me está dando la clase le entiendo y si no le entiendo algo le pregunto y de nuevo me explica, pero la cuestión es cuando me voy al siguiente tema o peor cuando falto a clases, aparte del tema que ya pasó, me pierdo porque voy a un tema y a otro tema y ahí sí se complica todito.*

Es relevante mencionar la relación de confianza que se da con los docentes. Martha acude a ellos para solucionar problemas académicos. Comparto un extracto de su intervención:

*EMI, R:292*

*M: [Cuando no entiendo]le vuelvo a preguntar al mismo profesor. Le digo: “intenté pero no pude”, entonces vuelve a dar la clase para que entendamos.*

Martha hace una evaluación de los docentes en cuanto a su preparación, valora la metodología empleada por uno de los profesores en las sesiones presenciales, siente que es un incentivo para mantener interés en las asignaturas, sin embargo, cuando se confunde pierde interés. Lo menciona la propia actora:

*EMI, R:277*

*M: ...este año el profesor Jonathan, muy bueno, yo considero que son profesores bastante preparados, yo cuando veo que el profesor sabe explicar es lindo porque uno hasta pone interés, sino cuando el profesor se confunde yo pierdo interés.*

Un punto de gran importancia reviste la relación de confianza y cercanía impresa en el trato con los docentes, lo que es valorado por los estudiantes adultos. Esta relación de confianza aporta a generar un ambiente libre de tensiones y promueve la posibilidad de que los estudiantes adultos solventen dudas con sus docentes sin temor a ser evaluados o estigmatizados. Las entrevistas también hablan de una relación implícita entre el nivel de preparación docente con la metodología impresa en el aula de clase.

### ***Valoración hacia la exigencia de los docentes***

La apreciación sobre el rol del docente del colegio semipresencial se relaciona con la exigencia, vista esta como una fortaleza que a los estudiantes adultos les moviliza hacia alcanzar logros académicos. Martha así lo enuncia:

*EMI, R:259*

*M: ...con esta profesora es más fácil deducir porque tiene una forma de explicar y también de exigir. Yo estoy de acuerdo cuando el profesor exige porque veo que somos, la mayoría de la generación, personas que cuando nos exigen hacemos más, cuando no nos exigen no hacemos.*

La adultez genera un sentimiento de valoración hacia niveles de exigencia altos, parecería que a mayor exigencia mejores resultados académicos.

### **5.3.2.2. Debilidades percibidas en el rol docente**

#### ***Los docentes denotan inseguridad y falta de preparación***

Martha percibe inseguridad en la práctica del docente de matemáticas, hace una fuerte crítica a la falta de preparación de las clases e improvisación de temas. Percibe que la multiplicidad de funciones del docente no le dan tiempo para preparar sus clases. A continuación, la voz de la entrevistada:

*EM2, R:293-302*

*M: Yo pienso que a lo mejor el profesor estaba como... también tenía su otro trabajo y el no preparaba su clase.*

La falta de experiencia es una debilidad que genera nerviosismo en el docente, así lo percibe Martha:

*EM2, R:295-302*

*M: ...venía nervioso porque también sé que era nuevo, quizás era eso.*

La entrevistada se manifiesta y exige que los docentes preparen oportunamente sus clases y material pertinente a cada asignatura, considera que esto aportaría a que los docentes transmitan seguridad a sus estudiantes. Así lo expresa:

EM2, R:302

*M: Como tengo entendido, todos los maestros preparan sus clases, que traiga su material listo, que esté seguro de lo que él va dar para que todos lo entiendan.*

En la segunda entrevista, Martha hace una reflexión crítica al accionar del docente, siente frustración ante la inseguridad que le provoca la ausencia de respuestas asertivas con la consiguiente desmotivación. Aquí su experiencia:

EM2, R:278

*M: En el resultado de un ejercicio, precisamente siempre se daba en matemáticas. El profesor hacia el ejercicio y al llegar al final, no da el resultado, o sea al hacer la comprobación no estaba bien el ejercicio. Yo ya sabía que el profesor estaba mal, entonces yo puse toda mi intención en aprender, para que él borre todo el ejercicio que estaba mal hecho.*

En la intervención de nuestra entrevistada se recalca el placer que ella siente por ir al colegio para aprender, sin embargo, ese deseo se ve coartado ante la ausencia de respuestas certeras por parte de los docentes. Su motivación inicial se convierte en cumplimiento a una obligación:

EM2, R:283

*M: No desarrolló bien el ejercicio. Obviamente uno está atento, está tomando nota de todo y al final él borra porque estuvo mal, entonces como que uno se siente frustrada. Tanta gana, con tanto afán que estoy ahí, ahí, ahí poniendo todo de mí para que diga que estuve mal, entonces mejor me sé quedar así, ya por respeto al maestro, a los compañeros ya no hacía nada, simplemente estaba sentada. Una cosa... usted sabe cuando uno pone atención y otra es estar por estar. Ya ni tomaba nota porque decía, obviamente ya con un profesor que yo sabía que él tenía el mismo problema casi todas las semanas.*

Los casos de estudio se refieren a una realidad latente de los docentes de educación semipresencial, quienes ejercen distintas actividades profesionales, entre la semana, como su principal sustento y la docencia, en fin de semana, aporta como un ingreso adicional. Esta realidad, interpretada por los estudiantes, conduce a una falta de empoderamiento hacia sus

responsabilidades docentes, lo que genera inseguridad e improvisación en su accionar. Nuestros estudiantes adultos entrevistados tienen deseos por aprender, van al colegio buscando apropiarse de conocimientos desconocidos. Para ellos no es motivador perder clases o salir de cada encuentro presencial con la sensación de no haber cumplido su propósito. El placer por aprender induce a que los estudiantes adultos anhelan aprovechar todo el tiempo, que además es corto, en su preparación.

### ***Los docentes no están preparados para la educación de adultos***

Martha pone en discusión un tema que requiere profunda reflexión, y es sobre el hecho de que los docentes no están preparados para trabajar con adultos. Relaciona la problemática con “la edad de nosotros”. En la siguiente cita un extracto de su intervención:

*EM2, R:273*

*M: Entonces yo creo que a veces es la forma del maestro porque yo creo que cada maestro también tendrá sus formas para explicar, para hacer entender que los alumnos podemos entender y hay otros que definitivamente no, o ellos no están, digamos tal vez no es apto para la edad de los estudiantes, o sea por la edad de nosotros sino tal vez vayan para otros jóvenes más jóvenes o quizás más viejos que sé yo. No todos somos para todos.*

Luisa establece comparación sobre las prácticas docentes entre el colegio presencial con el semipresencial, alude las dificultades encontradas en el nivel de preparación de los profesores. La entrevistada se manifiesta:

*EL1, R:185*

*L: Es que algunos profesores por ejemplo tienen diferente forma de explicar en la materia, a lo menos en matemáticas. En comparación con el [colegio presencial] de allá con el de acá [semipresencial], allá nos explicaban clarito y a comparación de ahora no es así como allá me explicaban a mí.*

*E: ¿Y por qué cree usted que estos profesores no le explican con mucha claridad?*

*L: Entre mí decía que... por ejemplo la educación de allá donde yo estudiaba eran profesores bien estudiados y los de acá no son tanto, como era antes bien estudiados.*

La voz de nuestras entrevistadas invitan a reflexionar sobre la necesidad de formación docente para estudiantes adultos que asisten a modalidad semipresencial, a distancia o virtual, pues las instituciones de educación superior de nuestro país forman a docentes para la educación presencial y no han tomado en consideración esta necesidad. La realidad de los estudiantes adultos en su desarrollo psicológico, fisiológico y cognoscitivo requiere preparación específica y contextualizada, sin embargo, lo que se hace actualmente es adaptar los elementos curriculares de la educación de niños y adolescentes para los adultos.

***Alta rotación de docentes impide alcanzar metas académicas de los estudiantes adultos***

Luisa siente confusión en las explicaciones por la inestabilidad de los docentes, cada uno de ellos tiene su propio estilo y son los estudiantes quienes tienen que esforzarse para adaptarse a los docentes. Se percibe inestabilidad laboral en la modalidad, lo que podría tener su origen en problemas institucionales. Escuchemos su experiencia:

*ELI, R:163*

*L: Ahora con lo que estamos estudiando hemos estado casi con tres profesores diferentes, entonces la forma en que el uno nos explica es una cosa, el otro otra cosa, ahí nos confunde, yo ahí me confundí en esto de matemáticas.*

La itinerancia de docentes de matemáticas incide en el rendimiento académico de Luisa en este año lectivo. El reconocerse como una buena estudiante y sentir gusto por las matemáticas no avanza para alcanzar los resultados esperados, pues el estilo de enseñanza no ha sido sostenido. A continuación, su sentir:

*ELI, R:169*

*L: Sí, a mí sí me gusta matemáticas, yo era buena en matemáticas, para qué decirle... yo sí era buena en matemáticas, pero ahora sí he bajado en matemáticas, es porque en este año nos han cambiado mucho de profesores, en eso estoy yo, porque el otro año no era así tanto y nos explicaban y yo captaba eso.*

En este capítulo se analizó, en primera instancia, la relación de los estudiantes adultos con el ambiente escolar, es decir, un análisis sobre el sentido de pertenencia que los estudiantes adultos otorgan al colegio y al encuentro semanal en forma presencial. Se indagó también sobre los sentimientos que generan en los estudiantes adultos el asistir semanalmente a un espacio físico que les acoge, además se abordaron las relaciones que establecen con sus docentes, directivos y compañeros. En segunda instancia, se analizó la relación que establecen los estudiantes con áreas del saber, definidas a partir del análisis individual a cada caso, estas son: matemáticas, lenguaje y lengua extranjera, focalizando en facilidades y dificultades experimentadas en esta relación con cada área del saber.

En las entrevistas buscamos adentrarnos en el mundo escolar del estudiante, en su aula de clase, mediante la recopilación y análisis de sus experiencias en su relación con docentes y pares, así como en el desarrollo de cada área del saber. Pretendemos dar otra mirada a las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza, observar si éstas cobran sentido al estar ligadas a la función específica de la escuela, esto es estudiar, aprender, saber, según Charlot (2008). Nos encontramos con varias respuestas y formas de percibir y valorar el desarrollo profesional de los docentes en su práctica docente.

Al abordar la relación con el currículo de educación semipresencial, las fortalezas y debilidades percibidas en su ejecución, nos encontramos con posiciones contrapuestas, por un lado, sentimientos de frustración ante el recorte curricular y, por otro, intervenciones que denotan una visión positiva sobre su desarrollo, pues los limitantes propios de la modalidad no interfieren en la valoración que ellos hacen de su currículo en relación al currículo que se desarrolla en modalidad presencial. No sienten una devaluación curricular, así lo menciona Adriana: *Yo estoy contenta porque nosotros al menos no nos hemos quedado con ese vacío de no haber entendido*. Finalmente, al indagar la relación que establecieron los estudiantes con las prácticas de los docentes, afloraron apreciaciones con alto sentido de criticidad sobre sus experiencias, así como la relación que como fruto de estas vivencias se suscita con cada uno de los casos estudiados. Los entrevistados hacen una evaluación en la que expresan con preocupación su sentir frente a aspectos negativos y enaltecen sus fortalezas.

En el siguiente capítulo se desarrollará el análisis transversal sobre el rol de la familia del estudiante en su historia escolar.

## **Capítulo VI. Análisis transversal de los casos estudiados: La familia del estudiante adulto en su mundo escolar**

En el capítulo anterior se presentó, en primera instancia y en forma transversal, la relación que los estudiantes adultos imprimen con el ambiente escolar, docentes y compañeros en la modalidad semipresencial; el sentido de pertenencia que establecen con el colegio y la importancia del encuentro semanal. Así mismo, se estudió la relación que establecen los estudiantes adultos con las áreas del saber y el sentido que imprimen estos saberes a sus vidas, y, finalmente, sus percepciones sobre los ajustes curriculares realizados por los docentes y las prácticas didácticas empleadas.

En el presente capítulo se analizó, respetando el orden de entrevista y en forma transversal, la relación estudio-familia; en primer lugar las reacciones de esposos, hijos y familiares sobre los estudios en modalidad semipresencial y las implicaciones sobre su ausencia del hogar los días sábados. A continuación, las relaciones que establecen los entrevistados entre el currículo estudiado en el colegio semipresencial y el de hijos o familiares en edad escolar. En este punto, es importante mencionar que este análisis no se sobrepone al presentado en el capítulo anterior, pues, aquel recoge las impresiones sobre el desarrollo de su propio currículo. Se definieron temas y subtemas originados en el análisis individual a cada caso de estudio.

### **6.1. La relación del estudiante adulto con sus hijos y familiares**

En este apartado se presentan las percepciones de los entrevistados sobre la relación que se genera con sus hijos, parejas, padres, hermanos alrededor de su vida académica. Se relevaron las facilidades y dificultades con las que se enfrentan nuestros casos de estudio para el desarrollo de sus actividades estudiantiles, especialmente en el tiempo que deben ausentarse del hogar para las sesiones presenciales. El análisis en este apartado, se estructuró, en primera instancia, sobre las redes de apoyo mutuo que se tejen entre el estudiante adulto y sus hijos o familiares. A continuación, se exponen las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo o ausencia de apoyo que reciben de sus familiares y cómo se convierten en motivación para alcanzar sus metas.

### 6.1.1. Redes familiares de apoyo mutuo entre estudiante adulto y sus hijos

La dinámica de apoyo y colaboración generada alrededor del desarrollo académico de las estudiantes y sus hijos se devela en estos relatos. Contamos con historias de entrevistadas mujeres, a continuación la voz de Martha quien relata la ayuda que recibe de su hija y su reflexión sobre esta colaboración:

*EMI, R: 200*

*M: Si [me han ayudado], en dibujo (risas), siempre me están queriendo ayudar, en dibujo les pido ayuda, mi hija pinta. En parte pienso: “para que ellos me ayuden en algo y se acostumbran a colaborar más”.*

Martha relata esta escena en la que se recoge un ambiente familiar de apoyo a la madre estudiante. El sábado los hijos asumen un rol protector y de supervisión hacia su madre. Así se escucha en el siguiente extracto:

*EMI, R:189*

*M: Ellos están súper felices y de acuerdo. Claro que en ocasiones dicen:” mami ya se va de nuevo”, pero, ellos mismos están pendientes, me dicen: “llevará todo, no se olvidará, mami irá hoy día al colegio”. Son los primeros que están recordándome lo que tengo que hacer.*

Adriana menciona la colaboración mutua con su hija, especialmente en matemáticas, asignatura en la que tiene dificultad. Recalca el refuerzo que recibe de su hija con explicaciones que le ayudan a comprender mejor, a continuación su relato:

*EAI, R:228*

*A: ...a veces uno no capta enseguida, no somos como es la mentalidad de los jóvenes que enseguida captan, si alguna cosa no he entendido llego a la casa y mi hija me refuerza en las clases de matemáticas. Le he ayudado y ella también me ha ayudado.*

En el caso de Luisa, sus estudios le aportan a generar un sentimiento de seguridad para ayudar a su hija en las tareas de matemáticas. Se teje una red de apoyo familiar, al igual que con las otras entrevistadas. A renglón seguido la voz de la entrevistada:

*ELI, R:259*

*L: A veces, ella [la hija] no entiende lo que le explica la profesora [ecuaciones], entonces yo le explico y ella ya hace.*

De igual manera, Bety siempre ha sentido que el soporte recibido por sus hijos genera un sentimiento de motivación y bienestar. Ella, al igual que Martha, recibe ayuda de sus hijos en tareas simples como dibujar o pintar, no es el nivel de dificultad de la tarea en sí, sino el mensaje que implica recibir esa ayuda de sus hijos, incluso al delegar el rol de cuidador de sus hermanos al hijo mayor. A continuación su experiencia:

*EBI, R:184*

*B: Mis hijos siempre me han apoyado, desde pequeños. Cuando estoy haciendo el deber hasta de noche, mi hija la pequeña que está en la escuela sabe decir: “mami yo le ayudo a pintar, mami yo le ayudo a hacer”. Con ellos yo me siento bien, me siento apoyada, incluso para salir los sábados [al colegio] le dejo al primero encargado de los más pequeños.*

Para Adriana, el apoyo de su hija le infunde seguridad para vencer sentimientos de ansiedad que le genera el hecho de volver a las aulas escolares. El apoyo va más allá de asuntos curriculares, en este caso se vislumbra a la hija como protectora de su madre. Su punto de vista se recoge en el siguiente extracto:

*EAI, R:168*

*A: Mi hija, ella me motivó, ella siempre me está apoyando, me dice: “tiene que terminar mami”, porque a veces yo me sentía mal, me decía a mí misma: “a mi edad, ¿qué dirán?”, yo tenía sinceramente vergüenza... cuando yo me vine a inscribir, pensaba: “a lo mejor ahí las jovencitas a veces se van a burlar de mí, o decir ‘ve, de esa edad viene””, mi hija me decía: “no se sienta así, aquí estoy yo para apoyarle”.*

El apoyo se extiende hacia otros miembros de las familias. En este caso, Adriana ayuda en matemáticas, pese a las dificultades que le trae esta asignatura, le cuesta trabajo, pero lo hace. La tecnología se convierte en un aliado importante. Así lo enuncia:

*EAI, R:333*

*A: ...tengo una sobrina que me pide mucha ayuda, entonces como algunas cosas yo sé, le he ayudado bastante, entonces mi hermana me dice que le ayude, me manda a través del Whatsapp, en fotos, entonces yo a través de eso ya le ayudo.*

*E: ¿Y con qué temas o con qué materias le ayuda?*

*A: De matemáticas, porque hay algunas cosas que yo sí he entendido entonces yo sí sé, sí me permite ayudarle.*

Luisa asume un rol de modelo para sus hermanos menores, les motiva a que sigan sus pasos. La educación cumple un rol social, incide no solamente en el estudiante sino en su contexto familiar. A continuación su relato:

*EL1, R:295*

*L: Yo para que... tengo unos hermanos que están estudiando, yo sé decir: “mira, yo en esta edad estoy estudiando, ustedes están jóvenes sigan estudiando, no se den por vencidos, yo a esta edad estoy yéndome a graduar este año”, entonces ellos se quedan pensando... tengo un hermano que es medio vaguito y mi mamá sí sufre con él y le digo: “mira, ya estoy yendo a graduarme y vos tienes que seguir los pasos de mí porque no vas a quedarte atrás. Tú eres joven, mira yo soy mamá y sigo estudiando”, entonces ellos sí se ponen a pensar.*

La entrevistada increpa a su hermana en sus justificativos para no estudiar, reflexiona sobre sus argumentos y concluye que el estudio implica voluntad, deseo. Luisa se convierte en asesora financiera de la hermana, el estudio le da la seguridad para asumir esa responsabilidad.

*EL1, R:451*

*L: Ella [la hermana] dice: “yo no tengo plata para seguir estudiando”, pero yo le digo: “ahora hay esos colegios del gobierno, estudia en esos en la noche” y dice que no tiene tiempo, entonces yo le digo: “no, es porque tú no quieres estudiar, porque no pones empeño porque hay tantas posibilidades de estudiar y no es para que te quedes”, entonces a veces yo le ayudo en las cuentas.*

Para Luisa, esa red de apoyo se extiende hacia sus hermanos, con quienes comparte saberes y se apoyan mutuamente en las tareas escolares. Son estudiantes de distintas modalidades, cursos y colegios, sin embargo, el compartir conocimientos, saberes, hace que la educación se enriquezca. Se comparte un extracto de su relato:

*ELI, R:303*

*L: Ellos [los hermanos] sí me ayudan bastante, yo no vivo en la misma casa de ellos, yo vivo aparte, a veces los sábados me voy más pronto y a veces lo que yo no entiendo sí me ayudan.*

Emiliano relata que ayuda a sus hermanos con tareas que traen desde sus respectivos colegios. En sus conversaciones siempre está presente apoyarles para que sean buenos estudiantes, así lo manifiesta:

*EEI, R: 198*

*E: Sí [les ayudo], porque ya están en el colegio [los hermanos] y tienen proyectos y esas cosas y ya me cuentan y me piden que les ayude con algo. Converso con ellos, incluso se les dice... o sea lo básico, que sigan aprovechando, que saquen buenas notas y que traten de no quedarse en supletorios (risas).*

La motivación para que sus hermanos aprovechen el tiempo de estudio, está presente a continuación:

*EEI, R:90*

*E: Les digo [a los hermanos] que no sean brutos (risas), que no sean brutos y que aprovechen el estudio porque después van a estar como yo... estudiando. A esta edad que tengo yo, ya debería tener un nivel de estudio mejor.*

Adriana y Luisa recalcan en el hecho que serán la primera generación de graduadas en sus respectivas familias. El apoyo viene de toda su familia, relatan el sentimiento de orgullo manifiesto en sus padres, quienes les presentan como ejemplos a seguir:

EAI, R:183

*A: Mis papás están bien contentos, dicen: “tú eres la única hija que va a terminar los estudios”, porque mis otros hermanos no terminaron el colegio. Dicen: “es un orgullo que a tu edad hayas terminado, es un gran orgullo que tú estés terminando y que la gente vea que sí se puede”.*

ELI, R:86

*L: Por mí parte.. para qué decir, si me apoyan, mi mamá los sábados se queda con mis hijas. Este año ya me gradúo y seré la primera graduada.*

En los relatos expuestos se evidencia que la integración y apoyo mutuo que se genera alrededor de la vida académica de madres, hijos y familiares, favorece la gestación de un ambiente de solidaridad y valoración a los conocimientos de unos y otros. De igual manera, la dinámica familiar en la que se invierten los roles protectores, en donde los hijos asumen estas conductas, conlleva a que la vida académica sea un mecanismo que aporta al fortalecimiento de lazos familiares. En el caso de Bety, ella está mediando saberes y prácticas de vida al asignar responsabilidades de cuidador a su hijo mayor mientras ella asiste al colegio. Interpretamos que, de algún modo, la educación aporta a modificar creencias y actitudes machistas enraizadas culturalmente en la sociedad.

En general, nuestros entrevistados comparten experiencias fundamentadas en sentimientos de amor y complicidad con hijos y familiares, orientados hacia el esfuerzo para desarrollar exitosamente tareas académicas. Se genera un aprendizaje social en el que confluyen los saberes, experiencias y colaboración de los miembros de familia, dado que es evidente que el rol de la familia comulga con el sistema educativo y lo fortalece.

### **6.1.2. El apoyo o ausencia de apoyo familiar como fuente de motivación**

Algunos de nuestros estudiantes entrevistados manifiestan sentirse apoyados por sus hijos, padres, hermanos y familia para avanzar en sus estudios. En este caso, Martha siente el apoyo de su pareja para continuar con sus estudios. En las palabras del esposo se percibe cierta exigencia que, probablemente, sirvieron como empuje para nuestra entrevistada. A continuación su relato:

*EMI, R:142*

*M: ...mi esposo siempre decía: “tienes que estudiar, tienes la oportunidad de hacerlo, dedícate”.*

En el mismo sentido, Adriana relata que el apoyo que recibe de su esposo para estudiar genera sentimientos de admiración en su vecindario. Alcanzar el permiso del esposo para estudiar es un logro, a criterio de la vecina, así se infiere del siguiente relato:

*EAI, R:197*

*A: Me dice [la vecina]: “bien, que bien que tenga el apoyo de su esposo porque hay algunos que no les dejan salir a estudiar”, entonces yo le digo que yo tengo el apoyo de mi hija, de mi familia prácticamente, que si me apoyan para yo estudiar. Siempre [me ha apoyado] mi esposo, siempre. Él ha sido, digamos el que ha estado atrás para que vaya a estudiar y mis hijos también.*

Para Emiliano, el hecho de que no haya enfados por parte de su pareja cuando asiste al colegio, lo considera como un apoyo; además de la importancia de contar con su criterio, inclusive para hacer las tareas. Da la impresión de que el imaginario de Emiliano le lleva a pensar que, como hombre, debería estar cumpliendo con su rol de proveedor y no como estudiante. Escuchemos un extracto de su intervención:

*EEI, R:409*

*E: Sí, sí me apoya para que estudie [la pareja]. Para mí es un apoyo que no me venga con reclamos, como era mi anterior pareja, me deja que me vaya a estudiar, no me está molestando, me deja entre la semana a que a veces haga los deberes, sí, sí, sí me apoya, es toda tranquila.*

Emiliano menciona que su familia le apoya para que estudie y culmine sus estudios de bachillerato. Es su hermano menor quien le impulsa a asistir al colegio los días sábados. Relata una relación de apoyo y solidaridad con este familiar:

EE1, R:393

*E: Sí me apoyan [la familia], incluso con mis hermanos pequeños sabemos decir: “si no te pones a estudiar te voy a ir pasando” (risas). Sí, a lo menos [especialmente] mi hermano, tenemos un año de diferencia, con él hemos estado desde chiquitos en las buenas y en las malas. Él me matriculó en el colegio. Él es el que siempre, cuando ya no me voy [al colegio] o digo: “estoy mal”, él me dice: “muévete, rápido, lárgate, ¿por qué no te vas al colegio?”.*

Existen algunas particularidades en las que identificamos la experiencia vivida de algunas actitudes negativas, es el caso de Luisa, quien revela desencuentros con su esposo ligadas a la poca valoración, a su criterio, a la hora de tomar decisiones empresariales. Su sentir es que “cuando sea bien estudiada” estará en capacidad de apoyar y corregir las decisiones de su esposo. Está presente la importancia que ella imprime al hecho de “ser estudiada”, una condición que cambiará la vida de Luisa y de muchos otros. Así lo menciona:

EL1, R:502

*L: A veces sí peleamos [con el esposo], porque a veces él sabe mucho más que yo y yo estoy todavía por aprender, a veces sí chocamos ahí, porque él maneja negocios, a veces yo le sé decir: “haz esto”, y él dice: “no, vos no sabes”, y yo digo: “entonces no te voy a decir nada, ya cuando yo estudie, sea bien estudiada, ahí te voy a corregir”, eso le sé decir yo, entonces ya no me sabe decir nada, se queda callado (risas).*

El relato de Bety denota la poca importancia que su familia da a sus estudios, para ellos es una pérdida de tiempo, sin embargo, esta situación no fue un impedimento para que ella cumpla sus metas, así lo expresa: \

EBl, R:160

*B: Bueno... mi familia a veces como que le tomaban a chiste, me preguntaban siempre a dónde me voy los sábados. Decían: “pasas solo estudiando, solo estudiando”, ellos no tomaban en serio, decían que paso el tiempo los sábados yendo a estudiar.*

Con su ex esposo la situación era similar, poca valoración a sus estudios, escenas de celos que evidencian las dificultades que deben atravesar las mujeres para alcanzar sus propósitos. Sin embargo, la voluntad y determinación de Bety permitió enfrentar estas dificultades y alcanzar su meta. A continuación su relato:

*EBI, R:166*

*M: Bueno, él [ex esposo] tampoco me apoyaba, por eso tenía problemas, porque no me creía, no tomaba en serio lo que uno hacía. Solo uno mismo siente lo que uno hace porque los demás no entienden. Mi esposo me decía que si me voy al colegio es solo a pasar el tiempo, o si no, incluso para ver a otras personas. ¿Qué voy a ver?, nunca ha habido tiempo para eso. Bueno, mi ser solo iba a estudiar y nada más, en ese sentido no me apoyaba solo me decía que voy a pasar el tiempo. Yo no le tomaba en cuenta, incluso muchas veces pasábamos enojados por eso y siempre hice lo que a mí me gustaba, hasta que ahora voy a terminar el colegio.*

En conclusión, los relatos denotan que algunas de las entrevistadas mujeres cuentan con el apoyo y a veces demandas de sus parejas para alcanzar sus metas académicas. Los requerimientos del esposo que asume un rol paternal, un hombre que exige si bien en otro contexto. El respaldo de los esposos genera admiración en la comunidad, pues rompe constructos sociales arraigados en una sociedad patriarcal, en el que el rol de la mujer está orientado hacia las obligaciones domésticas y cuidado de la familia.

Para algunos estudiantes, la falta de apoyo de familia y parejas, si bien ocasiona controversias familiares y dificultades personales, genera actitudes de resiliencia que les motiva a superar dificultades, buscar soluciones y motivarse para alcanzar sus metas.

Adriana releva el estímulo familiar para continuar estudiando, esto unido al gusto que desarrolló por el estudio se convierten en una meta futura. La percepción de que la edad es un limitante se diluye en esta intervención.

*EAI, R:525*

*A: Me siento satisfecha de estudiar, me siento contenta ahora y si tuviera que estudiar, o sea por mí yo voy a seguir estudiando y si es que me da el tiempo seguiré*

*estudiando y como tengo el apoyo entonces voy a... sí puedo, sí lo lograré y digo: “¿por qué ahora?”, porque la edad que tengo no me impide para yo ser responsable y seguir estudiando.*

Emiliano mira en el estudio la llave para prosperar y ese es el mensaje que transmite a sus hermanos:

*EE1, R:97*

*E: Yo no quisiera que ellos tengan que estar así como yo... trabajando, o sea yo no pudiera estar trabajando aquí, estuviera en algo como que un poco mejor, mejor acomodado socialmente, sería la palabra.*

Emiliano relaciona el estudio con posicionamiento económico, ligado al emprendimiento personal.

*EE1, R:103*

*E: ...si me hubiera puesto a estudiar un poco más hubiera tenido los suficientes conocimientos para yo tener mi negocio y a esta edad no tener que estar trabajando para otro señor.*

El relato de Luisa denota motivación para alcanzar sus propias metas en el presente y empujar a sus hijas al cumplimiento de las suyas en el futuro.

*EL1, R: 278*

*E: ¿Y cómo siente usted esa relación entre madre e hija, ayudarse en los deberes?*

*L: Yo me siento bien porque digo: “mija yo ya me gradúo, sigo una carrera y vos estás detrás de mí y yo te puedo enseñar lo que vos no puedes”, entonces ella dice: “sí mami”, se queda pensando, “mejor que sigas estudiando” me sabe decir.*

Nuestros casos de estudio se proyectan académicamente para el futuro, lo hacen con la certeza de que alcanzarán nuevas metas. El deseo por aprender y el placer experimentado al alcanzar conocimientos y saberes hace que visualicen su futuro con entusiasmo y deseos de superación. La actitud positiva de nuestros entrevistados los convierten en modelos para sus hijos y familiares.

## **6.2. Los estudiantes adultos establecen relaciones entre su currículum y el de sus hijos o familiares**

Para integrar esta pregunta en la entrevista se parte de la premisa de la investigadora sobre el hecho de que los estudiantes adultos que son padres, madres o jefes de familia tienden a establecer comparaciones entre el currículum que estudian con el de sus hijos o familiares y consideran devaluado su propio currículum a partir de esta relación. A continuación compartimos relatos recopilados en nuestros casos de estudio, los cuales presentan las similitudes y diferencias percibidas en el desarrollo del currículum de educación presencial y semipresencial de hijos y familiares.

### **6.2.1. Los contenidos son resumidos en el sistema semipresencial**

El hecho de que sus hijos estén en edad escolar permite que Martha compare los contenidos que ella estudia con los de sus hijos. La reducción de contenidos curriculares en el colegio semipresencial lo relaciona con la asignación horaria limitada en comparación con un colegio presencial.

*EMI, R:212*

*E: ¿Usted cree que lo que estudia en el colegio es igual o diferente a lo que estudian sus hijos?*

*M: ¡Ay! (suspiro) ¡Que le diré!, es sintetizado a lo que ellos estudian porque como yo veo una vez a la semana, entonces obviamente mis materias, lo que yo veo tiene que ser resumido y ellos tienen libros que son un poco más avanzados o sea tienen más teoría y más, más en qué informarse. En cambio de nosotros, no abarca tanto porque es reducido, el libro tiene que reducirse a nuestro tiempo, entonces yo creo que es eso. Nos dan lo básico, todas las materias. Mate abarca bastante y los profesores también se enfocan en lo más necesario por la falta de tiempo.*

Bety también aporta con su criterio en relación al tiempo corto que se asigna para las sesiones presenciales. Establece diferencias con los estudios de su hijo en un colegio presencial, sin embargo, comprende y justifica las limitaciones de tiempo en relación al desarrollo de las asignaturas. Escuchemos la voz de la entrevistada:

*EEl, R:203*

*B: He visto en matemáticas en los libros de mi hijo, por ejemplo de ellos las funciones viene más ampliado y de nosotros es más resumido. En el resto es igual. Nosotros tenemos [clase] solo un día a la semana, no es mucho. A nosotros nos viene más resumido, si viniera como de ellos no vamos a poder abastecer para terminar en el año todas las materias.*

Al ser consultado por los motivos para que haya diferencias en los contenidos curriculares con sus hermanos, Emiliano también se refiere al número de horas de asistencia al colegio como una razón para que sus hermanos estén más adelantados que él. También menciona el tiempo que cada uno de ellos dedica a sus tareas, así lo expresa:

*EEl, R:213*

*E: ...o sea hablamos en lo que es matemáticas, física, química, inglés... inglés yo tengo una hora y ellos qué tendrán... unas dos o tres veces a la semana, o sea como que ya van teniendo más pronunciamiento y practican porque tienen tiempo de practicar, en cambio yo por mi trabajo a veces ya no me da el tiempo para estudiar y todo eso.*

Considera que el tiempo que los docentes disponen en el colegio semipresencial dificulta avanzar con el currículo en relación al colegio presencial.

*EEl, R:434*

*E: Yo creo que es por lo que ellos tienen mayor facilidad de estudios al ser semanalmente, en cambio acá a los profesores de ley se les va a dificultar dar una hora cada fin de semana y tratar de que estemos al nivel de un estudiante que estudia diario ¿no?, o sea sí va a ser un poco difícil, yo creo que ese es el motivo por el que estamos así en eso de que ellos se adelantan un poco y nosotros estar un poquito...*

Para Luisa, el tiempo que una y otra destinan para asistir al colegio es el factor que incide en las diferencias de aprendizaje, menciona también la edad, sin embargo, su énfasis está en la asignación horaria. Su discurso no da mayor importancia a la diferencia en contenidos sino a la duración de las sesiones.

*EI1, R:267*

*E: ¿Y por qué cree que ella sabe más que usted?*

*L: Yo sé decir por la edad que ella tiene... el cerebro de ellos tiene para recibir más que uno, yo eso sé decir... a veces ellos estudian todos los días, ponen más en práctica, entonces en ese sentido..*

### **6.2.2. La edad sentida como debilidad y fortaleza**

Adriana considera que sus hijas se apropian del conocimiento con más facilidad que ella. Argumenta como factores que inciden en esta limitante: la edad y el tiempo destinado para clases en modalidad semipresencial, en relación al colegio de sus hijas.

*EAI, R:543*

*A: Porque como le decía, tal vez será... no sé... que ellas captan al instante, claro que uno... sí entiende pero nos cuesta un poquito más, pero ellas será también porque están todos los días en clase, entonces debe ser por eso.*

Si bien su conjetura sobre la edad como un limitante ha sido constante en su discurso, en este espacio, la entrevistada se muestra muy segura de sus saberes.

*EAI, R:546*

*A: Yo pienso que sí, que van todos los días, sí, pero como le decía yo... también uno sí puede, o sea estando en semipresencial, a través de videos, claro que podemos nosotros hasta saber más que ellos, pero como le digo... también ya la... yo meto la edad, o sea yo capto, sí, pero nos cuesta un poquito más.*

Al final enfatiza que aunque le cueste un poco más, con esfuerzo se alcanzan los saberes.

*EAI, R:552*

*E: ¿Cree usted que por la edad...?*

*A: O sea entendemos bien, perfectamente, pero nos cuesta un poquito más, no tanto como ellas que en la primera enseguidita ya captan, a nosotros nos tienen que repetir una, dos, tres veces y entendemos.*

Luisa encuentra diferencias entre su currículo y el de su hija y explica como causas el hecho de ser estudiantes adultas y retomar estudios luego de un largo tiempo. La entrevistada adopta un mensaje motivador y de ayuda mutua con su hija .

*EL1, R:267*

*L: Mi hija me dice: “Mami pero yo estoy viendo en sexto y vos estás viendo en tercero de bachillerato” le digo: “mija<sup>27</sup> es que ustedes están ya comenzando para avanzar a más temas, nosotros estamos en tercero porque recién...”, yo le explico así: porque nosotros ya somos adultas y nosotros estamos volviendo a los tiempos a estudiar y estamos yendo a ver eso, sabe decirme: “pero mami estás viendo igualito que yo”, y yo le digo: “mija no importa si estamos viendo iguales pero tienes que aprender”.*

Para los estudiantes adultos no es significativo, en su desarrollo académico, la simplificación de contenidos curriculares en relación al de sus hijos o familiares. Coinciden en que la frecuencia asignada para clases presenciales hace que los hijos y familiares destinen mayor tiempo que ellos para su aprendizaje. Otro punto a rescatar es la percepción de que la multiplicidad de responsabilidades que deben asumir los estudiantes adultos, esto es: trabajo, familia y estudios, dificulta disponer del tiempo necesario para sus estudios, lo que suscita que encuentren diferencias entre sus aprendizajes con el de sus hijos o familiares, quienes tienen dedicación exclusiva para el colegio. Si bien la edad podría sentirse como una debilidad para avanzar en los estudios al ritmo de sus hijos, la constancia y deseos de aprender hacen que esos limitantes se neutralicen y en vez de asumirla como una debilidad lo conviertan en fortaleza, pues con esfuerzo aprenden igual que sus hijos adolescentes.

### **6.2.3. Lo que se aprende es igual de importante como lo que aprenden sus hijos y familiares**

Consultada sobre la probabilidad de que los contenidos sean reducidos en el colegio semipresencial, Adriana expresa que su experiencia es haber avanzado mucho, especialmente en matemáticas.

---

<sup>27</sup> Hija mía.

*EAI, R:366*

*A: Este año hemos recibido bastante... en matemáticas al menos, le sabría decir que si hemos avanzado bastante y [los profesores] siguen los módulos que nos dan. Entonces así sea semipresencial, igual el tiempo nos dan para seguir ahí en los ejercicios que tenemos que hacer.*

El criterio de Bety coincide con los anteriores, pues ella siente que los temas que ella estudia son igual de importantes que los de sus hijos, no establece ninguna diferencia. Así lo expresa:

*EBI, R:310*

*M: A mi parecer me parece igual [los estudios de sus hijos con los suyos], no habría importancia de diferenciar, me parece igual.*

Adriana no establece diferencia alguna entre su currículo y el de su hija, más bien relata las similitudes entre ellos. El hecho de que tenga una interacción permanente con su hija en edad escolar permite expresar este criterio.

*EAI, R:208*

*A: Sí coincide mucho [el currículo] porque yo a veces veo por ejemplo en mi hija, ella me ayuda lo que ha aprendido, entonces es el mismo contenido que nos dan porque yo cuando he necesitado mi hija me ha ayudado y ella ya ha adquirido esos conocimientos en el colegio.*

Los relatos recopilados dan cuenta que los estudiantes adultos imprimen a sus estudios el mismo nivel de importancia que los estudios de sus hijos o familiares. Reconocemos que la premisa de que los entrevistados considerarían devaluado su propio currículo, la cual hemos formulado como una conjetura inicial no es confirmada. En cambio, los relatos denotan que los entrevistados se concentran en expresar similitudes en sus aprendizajes que les permite compartir saberes y conocimientos con sus hijos o familiares en edad escolar.

A continuación las conclusiones de este estudio.

## **Capítulo VII. Conclusiones**

Esta investigación ha pretendido analizar las percepciones de los estudiantes jóvenes y adultos que reinician su escolaridad sobre la modalidad de estudio semipresencial para identificar aspectos que aporten a su fortalecimiento. Se consideró importante explorar de qué maneras la modalidad de educación semipresencial es vista por los estudiantes como un espacio que favorece u obstaculiza sus estudios secundarios, así como analizar si los motivos para la interrupción de estudios en su adolescencia se repite en su escolaridad actual y de qué maneras lo enfrentan. Se buscó relevar los criterios del estudiantado sobre la forma como perciben y su punto de vista sobre los ajustes curriculares y prácticas didácticas desarrolladas por sus docentes en el proceso formativo semipresencial, así como indagar cómo influyen estas situaciones en el proceso formativo. Hemos investigado las similitudes y diferencias que perciben los entrevistados entre su currículo y el currículo de sus hijos o familiares en edad escolar. Finalmente, se estudió la relación que establecen con sus familiares a propósito de su retorno escolar.

### **Síntesis de la tesis**

Esta tesis se definió como un estudio cualitativo, de carácter exploratorio mediante estudio de casos, fundamentado especialmente desde las conceptualizaciones teóricas y metodológicas de la Relación con el Saber (Charlot, 2006).

En el Capítulo I se contextualizó la educación de jóvenes y adultos en apego a la normativa internacional definida por la UNESCO (2017), en el Marco de Acción de Belém, con énfasis en el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. De igual manera, se integró información sobre la realidad de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica, la que confirma que los niveles de pobreza se asocian directamente al incumplimiento del derecho a la educación. A renglón seguido, se abordó la EJA en el Ecuador, se historizó su trayectoria a lo largo del siglo XX con la particularidad que en nuestro país se ha concentrado especialmente en programas de alfabetización, salvo algunas iniciativas para educación de adultos orientadas hacia la culminación del bachillerato. Se hizo un análisis de este problema que en el Ecuador, un país con 17.096.789 habitantes (INEC, 2019), afecta a 5.700.000 personas que se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad

inconclusa (Ministerio de Educación, 2022). Esta cifra nos lleva a reflexionar sobre el incumplimiento de los derechos consagrados en la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008), en la que se reconoce la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida. Asimismo, en este capítulo, se recopiló la legislación que fundamenta el sistema semipresencial, objeto de estudio. Finalmente, se integra información sobre *IRFEYAL (Fundación Instituto Radiofónico Fe y Alegría)* que forma parte del Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, Fe y Alegría, con presencia desde hace 45 años en el Ecuador, institución en la cual se han relevado los datos de la investigación. Se presentó una descripción de esta institución y su oferta educativa en modalidad semipresencial, dirigida a jóvenes y adultos en 15 provincias del país.

En el capítulo II se describió el marco teórico y metodológico del estudio, se realizó el relevamiento de estudios previos, en primera instancia, aquellos que analizan la problemática de la educación popular y luego los que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes adultos. Los antecedentes sobre la problemática de la educación popular en América Latina otorgaron aportes sobre la incidencia del sistema político y económico imperante en América Latina, como la causa principal para que las inequidades sociales y económicas se agudicen en nuestro continente, entre ellas las desigualdades educativas, un tema en permanente análisis en instancias políticas y académicas. Se recogió el criterio de algunos investigadores sobre educación popular, quienes argumentan sobre el rol preponderante de la familia y la escuela en esta problemática educativa. Se recuperaron aportes de varios autores que enfatizan en la pertinencia de analizar y reformular prácticas didácticas descontextualizadas en la educación popular de jóvenes y adultos, así como, plantean la necesidad de repensar a la pedagogía crítica, base y fundamento de la educación popular, en apego a las nuevas realidades del Continente con propuestas desde las bases.

Sobre el aprendizaje y enseñanza de estudiantes jóvenes y adultos en rezago educativo, las investigaciones recopiladas permitieron ampliar el conocimiento sobre su problemática y propuestas de solución en América Latina. Se enmarcan en temáticas diversas, ya sea de índole política, en el campo didáctico-metodológico y reflexiones conceptuales. Es importante mencionar que varias de las investigaciones relevadas acuden a la Relación con

el Saber como fundamento teórico metodológico de sus estudios. En el Ecuador, la investigación sobre el tema se limita a informes que documentan estadística y normativamente la realidad de la educación de jóvenes y adultos con rezago educativo.

Al ser una investigación orientada hacia la educación semipresencial, con estudiantes jóvenes y adultos que retoman estudios en otra etapa de su vida, un referente conceptual importante es la Pedagogía Crítica de la Educación. El pensamiento del maestro Paulo Freire es una orientación ineludible que permitió fortalecer en la investigadora un posicionamiento teórico crítico, que, en el campo curricular, aportó a reconocer la significancia de ligar los procesos educativos a la cotidianidad de los estudiantes adultos. En el ámbito de la didáctica, posibilitó apreciar los conocimientos construidos a partir de experiencias con las que los adultos llegan a la escuela, la relación dinámica que debe existir entre palabra-acción y reflexión en la formación de estudiantes adultos.

La Relación con el Saber, teoría desarrollada por Bernard Charlot (1997), se integró como un aporte conceptual y metodológico básico. Esta teoría aportó a reflexionar sobre la realidad de nuestros entrevistados, sujetos confrontados con la obligación de aprender en un contexto vinculado con desigualdades sociales, en el que las historias escolares están ligadas a indicadores de pobreza, sobreadad y rezago educativo. Asimismo, los aportes conceptuales de este marco teórico nos permitieron entender el fracaso escolar como una situación relacionada con la historia personal de los individuos y las movilizaciones que los llevan a regresar a la escuela por segunda o tercera ocasión y en la adultez de sus vidas, aspectos que implican procesos personales de transformación en sus propios mundos.

El Capítulo III presentó el análisis individual de los cinco actores que participaron en la investigación, acorde al orden en que fueron entrevistados: Martha, Adriana, Emiliano, Luisa y Bety, cuyas edades fluctúan entre 28 a 42 años y la deserción del sistema educativo ocurre entre los 12 a los 16 años. En este nivel de análisis, los datos recopilados, en cada entrevista, se analizaron categorizándolos en las siguientes dimensiones: Historia escolar, en donde se recogieron dos momentos: la deserción y el retorno escolar. En cuanto a la deserción, se visibilizó la fuerza de la autoridad paterna mediante decisiones impuestas a los estudiantes, así como una desestimación a los derechos de la niñez y adolescencia

evidenciada en trabajo infantil y en maternidad y paternidad adolescente. El retorno escolar está signado por movilizaciones que les lleva a enfrentar y vencer miedos, también la posibilidad de mejorar su situación laboral, así como el hecho de convertirse en referentes de sus hijos y apoyarles en sus estudios.

A continuación, se analizó el mundo escolar de los estudiantes adultos y se advierte un sentido de pertenencia hacia el ambiente escolar, signado por el espacio y tiempo que comparten en el colegio. La relación con sus compañeros de aula va más allá de la colaboración académica, es reconocido como un enriquecimiento de experiencias, vivencias, situaciones de complicidad y camaradería que les hace revivir su etapa de adolescencia. En cuanto a las dificultades académicas percibidas en su adolescencia y actuales, nuestros entrevistados expresaron algunas coincidencias y diferencias. Fue importante conocer las percepciones en relación a los ajustes curriculares realizados por los docentes y las prácticas didácticas empleadas. Para esto se partió de la premisa de la investigadora respecto a que los estudiantes adultos sentirían devaluado su propio currículo por los ajustes que se realizan. Sin embargo, la evidencia indicó que los estudiantes adultos expresan una profunda valoración hacia sus aprendizajes, así como un sentimiento de empoderamiento con los saberes alcanzados, lo que les imprime un sello de satisfacción por su desarrollo personal y académico. Cada uno de nuestros entrevistados manifestó que su adultez es una fortaleza que les brinda seguridad y compromiso para desarrollar el currículo definido.

En cuanto a la relación que los estudiantes establecieron con las diferentes áreas del saber y el sentido que tienen en su vida los saberes adquiridos, surgió espontáneamente en cada entrevistado su apreciación por algunas áreas del saber, mencionan a matemáticas, lengua y literatura y lengua extranjera.

Finalmente, se analizó la relación estudio-familia. Los estudiantes entrevistados enfatizaron en los vínculos de apoyo mutuo que se generan con los miembros de la familia, lo que favorece la gestación de un entorno en el que confluyen saberes, experiencias y conocimientos que fortalecen la dinámica familiar y los procesos educativos de los actores. En algunos casos, se evidencian situaciones adversas con sus parejas, marcadas por reacciones autoritarias y machistas. Los entrevistados no sintieron a su currículo minimizado

o menos importante que el de sus familiares, más bien expresan satisfacción y un sentimiento cargado de autoestima. A continuación, describimos una síntesis de los principales hallazgos generados en las dimensiones de análisis individual del cuerpo de datos, que dieron paso al análisis transversal de las historias escolares de nuestros cinco entrevistados, lo que se recoge a continuación.

*El Capítulo IV Análisis transversal de los casos estudiados: La deserción escolar del estudiante adulto y movilizaciones para reiniciar escolaridad*, recopila las experiencias de los entrevistados quienes rememoran las circunstancias de su niñez o adolescencia que les llevaron a la deserción escolar, entre ellas cuenta la necesidad de integrarse al mundo laboral a temprana edad como una forma de alcanzar autonomía e independencia en un sistema signado por las inequidades sociales. Aparece también la figura paterna como una figura decisiva en su historia escolar, las exigencias, apoyo, motivación, desmotivación que de él recibieron inciden en decisiones académicas y de vida que en su momento tomaron o les fueron impuestas a nuestros entrevistados. Así mismo, los relatos dan cuenta que la maternidad y paternidad adolescente genera aplazamiento en los proyectos de vida de nuestros entrevistados, sin embargo, en la actualidad, sus hijos e hijas representan la movilización que les impulsa a seguir en el camino de superación.

La fortaleza de las mujeres se testimonia en los relatos de las entrevistadas, son mujeres que fueron acalladas en su juventud, sin embargo, su capacidad de resiliencia sale a flote cuando toman la decisión de retornar a estudiar. Se releva la capacidad de las mujeres de avanzar con sus proyectos de vida pese a las inequidades impuestas por la sociedad.

Nuestros estudiantes provienen desde el área rural y su niñez transcurrió en el ambiente campestre, en donde “no era necesario estudiar”; su mundo agrario no generó las mejores condiciones para demandar el derecho a la educación. Ese sentimiento de poca valoración al estudio les acompaña en sus primeros años de vida citadina, sin embargo, en el futuro solventarán este derecho.

En un segundo momento, se recogen los móviles que influyeron en la decisión de los entrevistados para retornar al colegio, estos son: cumplir demandas académicas que les permita mejorar su condición laboral; también, un sentir común expresado por nuestros

estudiantes entrevistados radica en el hecho de que el retorno al colegio les permite desarrollar un sentido emancipatorio. Para nuestros estudiantes entrevistados, el estudio es sentido como una forma de reivindicación personal y social, por ese motivo su deseo por aprender supera la movilización por acceder a un título, sienten que el aprendizaje en sí es una forma de crecimiento personal y social. También les moviliza el hecho de enfrentar con seguridad el rol de tutores de hijos y familiares; así, se genera un ambiente de intercambio en el que el estudio es el motivo que congrega a la familia. Un caso paradigmático es el de Martha, para quien retornar a estudiar implica vencer miedos generados en el estigma de “no ser estudiada”. Para ella, el estudio es visto como la herramienta que cierra heridas pasadas, afianza el presente y mejora el futuro, constituyéndose en una forma de reivindicación personal y social. Evidentemente, estas movilizaciones que los trajo de regreso al colegio se pudieron plasmar al contar con la semipresencialidad como una opción que facilitó la culminación de sus estudios secundarios.

Finalmente, en este capítulo se recoge el rol de sus parejas como figuras decisivas que apoyan, obligan y, en algún caso, no le dan importancia a los saberes que van alcanzando las estudiantes; son hombres que, así como los padres, exigen si bien de otra forma. A diferencia de otros estudios en los cuales los maestros o actores educativos no aparecen como figuras decisivas para el retorno escolar, en este estudio la figura del administrador del colegio se visibiliza como figura decisiva en el relato de Emiliano. Se evidencia que el apoyo recibido fue determinante en el momento que decidía su retorno o una nueva deserción. Asimismo, las entrevistas nos permitieron develar experiencias de la infancia y adolescencia de los estudiantes adultos ligadas a carencias económicas, afectivas, culturales, entre otras, que se convirtieron en historias escolares que no pudieron concluirse en su momento.

En el capítulo V se analiza, de igual manera, en forma transversal *la relación del estudiante adulto con su mundo escolar semipresencial*, en este estudio lo enmarcamos en las siguientes dimensiones: el ambiente escolar, las áreas del saber, el currículo de semipresencialidad y las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los docentes.

En cuanto a la dimensión *ambiente escolar*, en este tema de análisis se recoge la relación afectiva que los estudiantes generan con el encuentro semanal en su colegio semipresencial. La escuela es vista con sentido de pertenencia, un espacio que les permite desarrollar y retomar relaciones sociales, conversar, compartir experiencias que en la adultez de sus vidas toman una dimensión diferente; trascienden al nivel de aprendizaje de conocimientos. El colegio es percibido como un espacio propio en donde tienen la opción de abstraerse a la cotidianidad de responsabilidades familiares y laborales, es un espacio en el que reviven emociones experimentadas en su adolescencia ligadas a la vida escolar. Los relatos dan cuenta que para los entrevistados estudiar en esta etapa de su vida se convierte en una actividad motivadora que les permite ampliar sus horizontes, fortalecer su autonomía y alcanzar metas postergadas por la deserción escolar en su adolescencia.

En el análisis de los relatos de los estudiantes adultos emerge la generación de una relación de confianza con docentes y directivos del colegio, una dimensión relacional que los convierte en figuras decisivas. Todos nuestros entrevistados perciben que los docentes y directivos son personas que los esperan, los escuchan en cada encuentro semanal; personas que con sus palabras y actitudes de destino se convierten en figuras decisivas positivas para el estudiantado, así valoran esta relación de confianza y transversalidad.

La siguiente dimensión analizada fue *la relación del estudiante adulto con las áreas del saber*, de la cual recoge el sentido que adquiere en su vida el aprendizaje de dichas áreas, así como, las dificultades y facilidades percibidas en el aprendizaje de: Matemáticas, Lengua y literatura y Lengua extranjera.

En el caso de Matemáticas, fue el área del saber que mayor efusividad causó en algunos de los estudiantes entrevistados. Para ellos, sentir que son capaces de resolver problemas matemáticos es asumido como un reto personal que les impulsa a creer en sus capacidades. La resolución de problemas matemáticos conlleva a demandar con firmeza y seguridad, en su núcleo familiar, el respeto hacia un tiempo que les pertenece y en el que se abstraen de su cotidianidad para concentrarse en las tareas matemáticas. Evidentemente, la satisfacción de logros matemáticos tiene alcances que van más allá de lo académico, está implícito el alcanzar metas personales.

Este estudio desvirtúa la creencia de que a los estudiantes no les gusta esta asignatura, algunos de nuestros entrevistados se sienten muy identificados y expresan gusto por esta área del saber, pese a que relatan algunas dificultades para su aprendizaje. Algunos entrevistados aducen su edad, varios mencionan el tiempo asignado, en ciertos casos se percibe un sentimiento de poca valoración hacia sus aptitudes para el aprendizaje de matemáticas y otros se refieren a la forma como se desarrolla la evaluación, tal es el caso de Emiliano quien relata: *“Tuve un examen de matemáticas, me pasé estudiando toda la semana y ya cuando me puso la hoja no pude responder nada y se quedó en blanco la hoja. ¡Me olvidé!* Sin embargo, todos los participantes expresan que solventan algunas de estas dificultades académicas en esta y otras áreas del saber mediante el acceso a la tecnología que es una gran aliada para su desarrollo.

En este mismo sentido, la relación que establecen nuestros entrevistados con el aprendizaje de lengua y literatura, está ligado hacia el fortalecimiento de su capacidad de comunicación con otras personas en situaciones cotidianas, laborales, académicas y de representación. Su percepción es que la seguridad que alcanzan mediante el mejoramiento de su lenguaje les permite generar una comunicación asertiva y seguridad personal para dirigirse a públicos de diferentes niveles socio culturales, inclusive alcanzar roles de liderazgo en representaciones estudiantiles, comunitarias y sindicales. La percepción es que, por medio de su expresión oral alcanzan reconocimiento como personas “estudiadas” y “cultas” y que desarrollar el hábito de lectura es una herramienta que les abre las puertas del conocimiento para apropiarse de saberes desconocidos.

A diferencia de las otras áreas del saber que están interiorizadas en la vida de los entrevistados, lengua extranjera, concretamente inglés, no genera esa sensación. El aprendizaje de esta asignatura no cobra sentido en la vida de algunos de nuestros entrevistados, lo sienten ajeno a su vida laboral y personal. Las dificultades de aprendizaje, en este caso, adquiere un tinte histórico, pues se replican aquellas experimentadas en su adolescencia.

A continuación, se describen los principales resultados de *la relación que establecen los estudiantes adultos con el currículo* que estudian en semipresencialidad. Al iniciar este

estudio la investigadora se planteó algunas conjeturas al respecto, una de ellas suponía que los docentes ejecutan las adaptaciones curriculares reduciendo los contenidos porque creen que los estudiantes adultos no precisan aquellos conocimientos para su futuro, sin embargo, la seguridad que algunos entrevistados expresan sobre sus capacidades y valorización del aprendizaje por el hecho de ser adultos, hace que experimenten un sentimiento de frustración ante el escepticismo de sus docentes. Perciben que la práctica de obviar temas complejos del currículo implica una desvalorización hacia su potencial. Si bien los estudiantes están conscientes de que el tiempo es un limitante para profundizar en sus estudios, perciben que su madurez les permite enfrentar esta situación y que su adultez les da la seguridad para desarrollar con responsabilidad y autonomía su proceso educativo. El placer por aprender hace que anhelan aprovechar el tiempo presencial, que es corto, para su preparación.

La voz de nuestros casos de estudio es fluida cuando se abordan las *percepciones sobre el rol del docente de semipresencialidad en su práctica de enseñanza-aprendizaje*. Se evidencia que los docentes cumplen un rol de figuras decisivas en la historia escolar de los estudiantes adultos, quienes valoran, por un lado, la relación de transversalidad que se imprime en el aula y, por otro, los niveles de exigencia académica que se imprimen en el proceso educativo. Sin embargo, esa voz se vuelve crítica al señalar las debilidades de sus docentes, pues perciben su falta de preparación para trabajar con adultos ya que fueron formados para la educación de niños y adolescentes o bien son profesionales de otras ramas. Otra realidad vislumbrada por nuestros entrevistados es la alta rotación de docentes en su institución educativa poniendo de manifiesto la existencia de cierta inestabilidad laboral. Para los estudiantes esta rotación genera rupturas en el desarrollo del currículo. También señalan otras consecuencias de los cambios frecuentes de profesores, tales como inseguridad e improvisación en el accionar de algunos docentes.

En el Capítulo VI “*La familia del estudiante adulto en su mundo escolar*”, el análisis se organiza alrededor de la relación que establecen con sus hijos o familiares y las relaciones que establecen los estudiantes adultos entre su currículo y el de sus hijos o familiares. La evidencia de este estudio insinúa que el compartir vida académica en la familia aporta no solamente al fortalecimiento de lazos familiares, sino también a la modificación de creencias y actitudes enraizadas culturalmente en una sociedad patriarcal, en donde se ha normalizado

el rol de la mujer como cuidadora de su familia. En algunas de las familias de nuestros estudiantes los roles protectores se han invertido y los hijos varones asumen estas responsabilidades; se advierte así una comunión de la familia con el mundo escolar de los estudiantes adultos. En este mismo sentido, la admiración que genera en la comunidad el respaldo que algunas parejas expresan a las estudiantes rompe ciertos constructos sociales. Por otro lado, para algunos estudiantes la falta de apoyo de familia y parejas, si bien, ocasiona controversias familiares y dificultades personales, genera actitudes de resiliencia que les motiva a superar dificultades, buscar soluciones y motivarse para alcanzar sus metas.

A continuación, y como último tema de análisis, se partió de la premisa de la investigadora sobre el hecho de que los estudiantes adultos que son padres, madres o jefes de familia tienden a establecer comparaciones entre el currículo que estudian con el de sus hijos o familiares, y consideran devaluado su propio currículo a partir de esta comparación. Sin embargo, relevamos que el hecho de que los contenidos en el currículo de semipresencialidad sea resumido en comparación al de sus hijos o familiares, ya sea por el tiempo asignado o por decisión del docente, no es una causa para considerarlo menos importante. Los relatos recopilados dan cuenta que los estudiantes adultos imprimen a sus estudios el mismo nivel de importancia que los estudios de sus hijos o familiares, con lo que se reconoce que la premisa mencionada no se ha confirmado.

### **Reflexiones metodológicas**

Luego de haber reseñado los hallazgos de mayor relevancia en este estudio desarrollaremos unas breves reflexiones metodológicas que surgen de la investigación. En primera instancia, consideramos pertinente profundizar en investigaciones futuras en donde el sujeto de estudio sean los docentes de semipresencialidad, comprender cuál es su sentir en relación a su práctica docente con adultos. Consideramos que sería importante indagar sus encuentros y cómo enfrentan los desencuentros en el desarrollo del proceso educativo, sabiendo que ellos fueron formados para la educación presencial de niños y adolescentes o son profesionales en diferentes disciplinas. No menos importante será conocer otros factores ligados a sus puntos de vista sobre el desarrollo profesional de los docentes de semipresencialidad y EJA en general, conocer su situación laboral, estabilidad, necesidades de capacitación y formación profesional, lo que permitiría profundizar en causas que

conlleven una alta rotación de docentes, tema abordado por nuestros entrevistados y alternativas para enfrentar esta realidad.

El proceso de evaluación de los aprendizajes es un tema que surgió muy superficialmente con Emiliano, uno de los entrevistados, habría sido importante generar preguntas emergentes ante este tema, de tal forma que la voz de los estudiantes sea considerada en este elemento del proceso educativo. Comprender sus necesidades frente a la evaluación, concretamente sobre la prueba oficial “Ser Bachiller”, cuáles son sus principales preocupaciones, permitirá develar, tomando como ejemplo el caso de Emiliano: ¿por qué se olvidan los procesos matemáticos en el momento de la evaluación?, ¿qué sentimientos les invade?, ¿cómo administran sus temores e inseguridades frente al momento de la evaluación?. Algunas de estas preguntas quedan flotando en el imaginario de esta investigadora.

En este estudio, todos los entrevistados mencionan que acuden a la tecnología como fuente de consulta ante sus dudas, especialmente en matemáticas. Sería interesante investigar pormenores sobre esta práctica en tiempos de pandemia y post pandemia. También será importante enriquecer estudios enfocados en el campo didáctico, pues sería de interés estudiar cómo enfrentan los estudiantes y los docentes el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación semipresencial, virtual, a distancia en las diferentes áreas del saber. Recordemos que la normativa ecuatoriana ha impulsado el bachillerato acelerado (tal como se menciona en el Capítulo I); así, recoger la voz de los estudiantes adultos que acuden a estas modalidades queda como sugerencia para futuras investigaciones.

Algunos de los entrevistados mencionaron espontáneamente sus intereses futuros, sin embargo, queda pendiente conocer a profundidad qué se plantean como metas ulteriores en el ámbito académico y laboral. Será de interés también averiguar el rumbo que toma la vida de los estudiantes que culminan su bachillerato, cómo enfrentan su paso hacia la profesionalización.

Finalmente, el estudio se orientó a estudiantes adultos jóvenes, consideramos que sería pertinente investigar a estudiantes menores de edad, pues el sistema semipresencial acoge a jóvenes desde los 15 años, esto permitiría conocer experiencias sobre la deserción y retorno

escolar de una generación más joven, integrada a la tecnología y cuya experiencia de vida podría tener matices diferentes al de nuestro estudio.

### **Reflexiones finales y propuestas**

Al culminar este estudio diremos que es menester, en primer lugar, repensar la educación de jóvenes y adultos, generar nuevos paradigmas basados en la pedagogía crítica pero adaptada a las nuevas realidades y contextos sociales, políticos, económicos, ambientales e, inclusive, tomando en cuenta la sociedad post pandemia. Conocer cuál es el sentido que adquieren los saberes en su vida y la importancia del involucramiento en el mundo del estudiante por parte del docente en la sociedad post pandemia, sería la mejor forma de tributar al pensamiento del maestro Freire (2004), “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”.

En cuanto al currículo de la educación de jóvenes y adultos, será menester que los actores de la política educativa tomen en consideración que las adaptaciones curriculares para la educación de adultos no requieren solamente un documento normativo que así lo determine, sino que se necesita formación continua sobre el tema para docentes, administradores y directivos, lo que aportará a que se construya conocimiento didáctico específico para estos destinatarios de tal forma que la concreción curricular llegue al aula de clase. De igual manera, docentes, administradores y directivos del sistema educativo requieren sensibilización sobre la importancia de su rol como figuras decisivas para los estudiantes adultos, es importante también reconocer que este grupo de estudiantes tiene características y necesidades diferentes a los niños y adolescentes. Sería de esperarse generar una relación transversal basada en el reconocimiento a sus derechos.

Finalmente, el sistema educativo debe considerar que la educación para jóvenes y adultos requiere formación específica en apego a sus necesidades físicas, emocionales y contextuales. Hay una deuda con este sector de la población, pues no existe en el país ninguna carrera que ofrezca titulación con esta especificidad, probablemente se requiere integrar, por lo menos, una asignatura o un itinerario que aborde esta temática. Así, queda a discreción de los actores de la política pública tomar en consideración los resultados y sugerencias de este estudio, sabiendo que, aunque se han dado pasos importantes en cuanto a

legislación y normativa para regularizar la EJA en el Ecuador, sin embargo, la ejecución de esta normativa tiene un largo camino por recorrer. En cuanto a investigación, esperamos que el mundo académico asuma su responsabilidad ante este sector de la población recordando que junto al adulto bachiller existe una red familiar y comunitaria que aplaude y podría emular este logro.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.
- APA. (2003). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*.  
[https://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003\\_capacitacion.pdf](https://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003_capacitacion.pdf)
- Benevenuti, J. (2011). *Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/37807>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan Université.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Broitman, C. (2012). *Adultos que inician la escolaridad: Sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas*. FaHCE-UNLP.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf>
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones*, 277-311.
- Calderón, M. (2016). *A la sombra del árbol: educación popular, desarrollo y sur global: las escuelas de fe y alegría en el Chad, África*. FLACSO.  
<http://hdl.handle.net/10469/9105>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.
- Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: history, language and practices*. JHU Press.

- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/146879410606500>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE.
- De la Fare, M. (22 de Septiembre de 2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación:  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes\\_investigacion\\_02.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes_investigacion_02.pdf)
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, *Los niños construyen su lectoescritura* (págs. 21-35). Aique.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.  
<https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Henderson, L. (2009). *Using Qualitative Research: A Practical Guide (Introducing Qualitative Methods series)*. SAGE.
- Hernández, G. (2014). *Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida*. [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_39/decisio39\\_saber2.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber2.pdf)

- Hernández, G. (1 de Enero de 2021). *Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Gobierno del Estado de México:  
<https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/54735>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jara, O. (2020). Desafíos para la educación popular en América Latina hoy. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/interface.200151>
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, 5-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kurlat, M. (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: Estudio de caso*. Universidad de Buenos Aires.
- López-Morocho, L. (2021). Breve historia de la educación de adultos en Ecuador: anotaciones para una genealogía. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4), 88-101.  
[doi.org/10.33386/593dp.2021.4.615](https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4.615)
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Medina, A., Salvador, F., Arroyo, R., Blázquez, F., Vicente, P., Fernández, M., McWilliam, N. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.
- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Ortega, P., & Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61), 333-357.

- Pascual, L. (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes\\_investigacion\\_03.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes_investigacion_03.pdf)
- Pérez, M. (1991). *Visión crítica de los programas de alfabetización en el país*. Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- Ponce, J., & Onofa, M. (2009). *La Alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo*. UNESCO.
- Ramírez, L., & Víctor, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de educar*, 11(21), 59-78.
- Salinas, D., & Negri, M. (2020). ¿Por qué volver a la escuela? Un estudio de caso sobre una institución de Educación de Adultos en Cuenca, Ecuador. *International Journal of New Education*, (6).
- Sánchez-Páez, D. (2015). La tendencia del abandono escolar en Ecuador: periodo 1994–2014. *Revista Valor Agregado*, 3(1), 37-66.  
<http://www.valoragregado.ec/articulos/ValorAgregado03-Art.2S%C3%A1nchez-Abandonoescolar.pdf> <http://www.valoragregado.ec/articulos/ValorAgregado03-Art.2S%C3%A1nchez-Abandonoescolar.pdf>
- Santos, B. d. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM.
- Sirvent, M. T., Lomagno, C., & Llosa, S. (2011). Intervención Comunitaria en contextos de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de Animación Sociocultural e Investigación Acción Participativa. *Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (2), 37-54.  
<https://doi.org/10.55765/atps.i2.142>
- Silva, J. (2012). *A matemática e o ensino noturno: desvendando as relações na busca pelo sentido de aprender*. Universidade Federal de Sergipe.

- Terry, G., Hayfield, N., Calrke, v., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de educación de adultos*, 25-38.
- Torres, R. M. (2006). Grupo latinoamericano de especialistas en alfabetización y cultura escrita, adscrito al CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 219-220.
- Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe; síntesis del reporte regional*. UNESCO:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182951>
- Toubes, A., Buitron, V., Cruciani, S. K., Kurlat, M., Marucco, M. R., Serrano, M., . . . Vignau, S. (2008). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos: aspectos sustantivos de un proyecto de investigación y avances preliminares. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 73-94.
- Ubillus, S., & Amayuela, G. (2015). La prevención del embarazo adolescente: reto de la educación sexual. *Revista Mendive*, 52, 1-6.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). *World Education Forum*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2009). CONFINTEA VI, Cadre d'action de Belém: exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable, CONFINTEA VI, Marco de Acción de Belém: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación d. *Conferencia Internacional de Educación de Adultos, 6th, Belém do Pará, Brazil, 2009*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

- UNESCO. (2016). *Recommendation on adult learning and education*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>
- UNESCO. (2017). *3er Informe mundial sobre aprendizaje y la educación de adultos: el impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar, el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- UNICEF. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Vargas, C. (2014). Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización.
- Valdés-Cotera, R. (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. UNESCO:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>
- Watts, M. (2001). *The holy grail: in pursuit of the dissertation proposal*. Institutw of International Studies, University of California.

## Documentos consultados

Asamblea Nacional. (20 de Octubre de 2008). *Constitución de la República del Ecuador*.

[https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)

CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*.

<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

CEPAL. (Diciembre de 2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

Diario El Mercurio. (29 de Marzo de 2018). El desastre de La Josefina. *El Mercurio*.

INEC. (2012). *El Censo informa: Educación*. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf)

INEC. (2019). *Buenas cifras mejores vidas*.

[https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Sistema\\_Estadistico\\_Nacional/Comisiones/Educacion/Fichas-pdf/029%20FM-%20Rezago%20escolar%20actualizada%20octubre%202016.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Sistema_Estadistico_Nacional/Comisiones/Educacion/Fichas-pdf/029%20FM-%20Rezago%20escolar%20actualizada%20octubre%202016.pdf)

INEVAL. (Noviembre de 2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*.

[https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/CIE\\_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/CIE_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf)

IRFEYAL. (12 de Abril de 2016). *Memoria Institucional IRFEYAL 2015*.

[https://issuu.com/jesuitas.ec/docs/irfeyal\\_informe\\_institucional\\_2015](https://issuu.com/jesuitas.ec/docs/irfeyal_informe_institucional_2015)

Ministerio de Educación. (7 de Marzo de 2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)*.

[https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Ecuador.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Ecuador.pdf)

Ministerio de Educación. (2022). *Educación para jóvenes y adultos*.

<https://educacion.gob.ec/educacion-para-jovenes-y-adultos/>

Ministerio de Educación. (Marzo de 2015). *Estadística educativa. Reporte de indicadores*.

[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB\\_EstadisticaEducativaVol1\\_mar2015.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf)

Ministerio de Educación. (25 de Agosto de 2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)

Ministerio de Educación. (25 de Noviembre de 2015). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Ministerio de Educación. (1 de Marzo de 2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación. (17 de Febrero de 2017). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-*

*00020-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Módulos Bachillerato. Matemática 1ero BGU*.

[https://recursos2.educacion.gob.ec/portfolio/bach\\_mod\\_1ero\\_matematica/](https://recursos2.educacion.gob.ec/portfolio/bach_mod_1ero_matematica/)

Pastoral Social. Cáritas Ecuador. (3 de Abril de 2014). *IRFEYAL: 40 años fortaleciendo la educación a distancia*.

<https://www.caritasecuador.org/2014/04/irfeyal-40-anos-fortaleciendo-la-educacion-distancia/>

SICES. (2017). *Estadística Social*.

<http://www.conocimientosocial.gob.ec/pages/EstadisticaSocial/herramientas.jsf>

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). *World Education Forum*. Dakar: UNESCO.