



Reinicio escolar para vencer miedos. Historias escolares de estudiantes secundarios en Cuenca, Ecuador

Restarting school to overcome fears. School stories of high school students in Cuenca, Ecuador

 Nancy Arpi–Becerra
Universidad de Cuenca, Ecuador
nancy.arpi@ucuenca.edu.ec

 Claudia Broitman
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
claubroi@gmail.com

Recepción: 05 julio 2024
Aprobación: 14 octubre 2024
Publicación: 01 diciembre 2024

Cita sugerida: Arpi–Becerra, N. y Broitman, C. (2024). Reinicio escolar para vencer miedos. Historias escolares de estudiantes secundarios en Cuenca, Ecuador. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(26), e149. <https://doi.org/10.24215/23468866e149>

Resumen: El objetivo de este estudio de tipo cualitativo y exploratorio es comprender las percepciones sobre la historia escolar de estudiantes jóvenes y adultos y las movilizaciones para reiniciar su escolaridad. Mediante nueve entrevistas en profundidad a cinco estudiantes de Educación para Jóvenes y Adultos se recogen dos momentos: el primero, las causas que ocasionaron la exclusión escolar, el segundo, las movilizaciones que condujeron al retorno escolar. Los datos fueron analizados mediante Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006). El estudio se fundamenta conceptual y metodológicamente en la Relación con el Saber de Bernard Charlot (1997). Los resultados se categorizan en los siguientes temas: 1) las inequidades sociales y de género aportan a la exclusión escolar, 2) figuras decisivas en la exclusión escolar, 3) movilizaciones que aportaron al retorno escolar, 4) figuras decisivas en el retorno escolar. Los resultados indican que las causas para la exclusión escolar están relacionadas con el rol paterno, trabajo infantil y embarazo adolescente. Las movilizaciones para el retorno escolar se centran en logros personales y es relevante el rol de figuras decisivas de los educadores. Se concluye que el derecho de aprendizaje a lo largo de la vida requiere políticas públicas que privilegien inversión en educación.

Palabras clave: Exclusión escolar, Retorno escolar, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Figuras decisivas, Ecuador.

Abstract: The objective of this qualitative and exploratory study is to understand the perceptions about the school history of young and adult students and the mobilizations to restart their schooling. Through nine in-depth interviews with five students of Youth and Adult Education, two moments are collected: the first, the causes that led to school exclusion and the second, the mobilizations that led to the return to school. The data were analyzed by means of Thematic Analysis (Braun y Clarke, 2006). The study is conceptually and methodologically based on Bernard Charlot's (1997) Relationship with Knowledge. The results are categorized into the following themes: 1) social and gender inequalities contribute to school exclusion, 2) decisive figures in school exclusion, 3) mobilizations that contributed to the return to



school, 4) decisive figures in the return to school. The results indicate that the causes of school exclusion are related to parental role, child labor and teenage pregnancy. The mobilizations for school return are centered on personal achievements and the role of decisive figures of educators is relevant. It is concluded that the right to lifelong learning requires public policies that favor investment in education.

Keywords: School exclusion, School return, Youth and Adult Education, Decisive figures, Ecuador.

Introducción

La Educación para Jóvenes y Adultos

La incidencia del sistema político y económico imperante en América Latina se registra 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. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible enfatiza la importancia del Aprendizaje y Educación de Adultos 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 (CEPAL, 2018).

Según la UNESCO (2017), es pertinente enfatizar en la necesidad de transitar de la alfabetización al concepto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, concepto que orientará la educación de personas jóvenes y adultas. En este mismo sentido, 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 (UNESCO, 2017).

El Quinto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos revela algunos avances como el número de adultos –especialmente mujeres– integrados a la educación, pero el panorama general sigue siendo desigual. Este documento enfatiza en la necesidad de fomentar la educación para la ciudadanía, así como insta a los Estados Miembros a impulsar la educación de adultos mediante el financiamiento adecuado y a reconocer su papel clave en el desarrollo de soluciones integradas y holísticas (UNESCO, 2022).

La Educación para Jóvenes y Adultos en Latinoamérica

La situación de la Educación para Jóvenes y Adultos en esta región, según lo reseña la investigadora Hernández Flores (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.

La Encuesta desarrollada por el Banco de Desarrollo de América Latina sobre las causas de la exclusión escolar, estudio que incluye a Ecuador, revela que solo el 60% de estudiantes terminan sus estudios. La causa principal entre los hombres se relaciona con problemas económicos, seguida por el desinterés hacia el estudio y problemas académicos (CAF, 2018). El 36% de mujeres que abandonan el colegio lo hacen por embarazo y cuidados maternos. Al respecto, Ubillús y Amayuela (2015) señalan que el embarazo adolescente genera pérdida de autonomía, interrupción de relaciones sociales, estancamiento en el desarrollo personal y abandono escolar, lo que conlleva a situaciones de exclusión. El documento concluye enfatizando en la necesidad de coordinar medidas de política pública en torno a una mejor asignación presupuestaria, sugiere implementar sistemas de información de alerta temprana sobre estudiantes, programas y escuelas para identificar situaciones de riesgo. También, la importancia de involucrar a los padres de familia, capacitar y sensibilizar a los docentes e incorporar la perspectiva de género (CAF, 2018).

En cuanto al retorno escolar de estudiantes en exclusión, la Encuesta del Banco de Desarrollo de América Latina de 2016 menciona como factores motivacionales la posibilidad de ascenso laboral, disponibilidad de tiempo para el estudio y la influencia de amigos y familiares (CAF, 2016). En la Encuesta de 2018, así como informes regionales, no se presentan resultados sobre este tema.

La Educación para Jóvenes y Adultos en Ecuador

La Educación para Jóvenes y Adultos en el Ecuador y en el ámbito legal forma parte del sistema nacional de educación, el cual está regido por 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” (Ecuador. Asamblea Nacional, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el artículo 50, menciona que es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente (Ecuador. Ministerio de Educación, 2015a y 2015b). Pese a lo expuesto, según información oficial, “en el Ecuador existen 5.7 millones de personas que se encuentran en situación de analfabetismo o inconclusa” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2022).

En cuanto a la estructura, el artículo 46 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural define diversas Modalidades del Sistema Nacional de Educación en el país: presencial, semipresencial y a distancia. La modalidad semipresencial, en la que se circunscribe este estudio, no exige asistencia regular al establecimiento educativo y requiere de un trabajo estudiantil independiente con un requisito de acompañamiento presencial periódico, recibe a personas a partir de los 15 años en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato (Ecuador. Ministerio de Educación, 2015a y 2015b). Con respecto al currículo de la semipresencialidad, el artículo 50 de la referida Ley manifiesta que “mantiene el enfoque curricular y los ejes que atraviesan el currículo de los niveles de educación presencial, pero con las características propias de la etapa adulta, privilegiando los intereses y objetivos de ésta” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2015a).

Por lo expuesto, se evidencia que proponer soluciones al problema de la exclusión escolar en América Latina y en el Ecuador concretamente es una deuda pendiente de los gobiernos.

Antecedentes de estudios sobre la Relación con el Saber

En los últimos años se han desarrollado numerosos estudios desde el marco teórico y metodológico de la Relación con el Saber. Dos libros recientes publicados en Brasil compilan variados aportes y muestran la potencia de este enfoque que alcanza cada vez más presencia en las revistas académicas en educación (Cavalcanti, Vercellino y Xypas, 2023; Cavalcanti y Rego, 2023). Tomaremos, por razones de extensión, apenas algunos de ellos.

La investigación cualitativa de Guizelini (2005), realizada en Brasil con quince estudiantes de último año de formación universitaria, tiene como objetivo comprender la relación de los estudiantes con el conocimiento en Ciencias y Matemáticas. Se enfatiza en el gusto [cursivas añadidas] como la razón de peso para definir la opción y en la Relación con el Saber los estudiantes mencionan: la relación con uno mismo como una idealización del yo; y la relación con el contenido en el que destaca un sentimiento de disfrute y satisfacción en la resolución de problemas académicos. En este mismo sentido, en México, López Villaseñor (2023) estudia los intercambios que estudiantes universitarios hacen para apropiarse del saber, con énfasis en los sentidos que atribuyen al aprendizaje. Algunos de los resultados mencionan la importancia del espacio escolar como lugar de socialización estudiantil. En la Relación con el Saber se observa el impacto de la interacción del sujeto con su contexto sociohistórico al momento de aprender, enfatizan el dominio de actividades y formas de relación social, así como en la apropiación del saber orientada hacia el crecimiento personal y ampliación del horizonte profesional de los participantes.

El estudio de Moreira (2014) en favelas de São Paulo, Brasil, investiga las relaciones que mantienen estudiantes entre 11 y 15 años con los conocimientos escolares. El trabajo se orienta en las formulaciones sobre “lectura positiva”, “fracaso escolar” y “movilización hacia el conocimiento” de Charlot. Los participantes relevan que para aprender algo necesitan relaciones coordinadas por el diálogo y el respeto a todos y cada uno, así como la participación en la vida cotidiana de la escuela.

Fundamentación teórica y metodológica del estudio

En este contexto, el presente estudio se fundamenta conceptual y metodológicamente en la Relación con el Saber 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 (Charlot, 1997). Bernard Charlot la define como “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros” (Charlot, 2006). En concordancia, se refiere al “fracaso escolar” y 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).

Así también, Charlot nos habla de la relación con el saber en la dimensión identitaria la cual implica que el aprender en una persona 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). En el mismo sentido, “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.

Este concepto se complementa con los aportes de Broitman (2012) desde donde se acoge la expresión figura decisiva positiva, la cual es usada cuando los propios sujetos entrevistados adjudican a determinadas personas una valoración positiva. En el caso negativo, se emplea cuando los entrevistados refieren de manera explícita la necesidad de diferenciarse u oponerse a ciertas personas o cuando aparecen cuestionamientos de sus conductas. En ambos casos se restringe al contexto de la relación con el saber y el mundo escolar.

Charlot (2006) plantea de qué manera los sujetos son “movilizados” 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, 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 (Charlot, 2006).

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).

Por consiguiente, considerando que la realidad del Ecuador en cuanto a exclusión escolar es un problema que involucra a un tercio de la población, surge la necesidad de estudiar las percepciones y la forma en cómo los adultos categorizan el sentir y las vivencias de su historia escolar signada por dos momentos: el primero, cuando fueron excluidos del sistema educativo y el segundo, su decisión de retornar a las aulas escolares. En este retorno se recogen sus impresiones sobre las movilizaciones que determinaron su retorno y figuras decisivas que aportaron en este nuevo momento de su historia escolar.

Método y decisiones metodológicas

El presente estudio de tipo cualitativo, se fundamenta teórica y metodológicamente en la Relación con el Saber (Charlot, 2006), tuvo como objetivo explorar a profundidad un problema que involucra a un grupo particular de la población en relación a un tema sensible (Creswell y Poth, 2018), en este caso, las historias escolares de estudiantes de Educación para Jóvenes y Adultos de una institución de modalidad semipresencial en Cuenca, Ecuador, y sus movilizaciones para retornar a estudiar. El estudio es de carácter exploratorio mediante nueve entrevistas a profundidad semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas a cinco estudiantes adultos hombres y mujeres.

Participantes

Se conformó una muestra homogénea y de participantes voluntarios (cuatro mujeres y un hombre) entre 28 a 42 años, estudiantes de tercer año de bachillerato de un colegio semipresencial, que migraron desde la zona rural hacia la ciudad en su niñez o adolescencia, reportaron su condición de trabajadores asalariados o micro emprendedores, con hijos o familiares en edad 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.

Tabla 1
Características de la muestra

Nombre ficticio	Edad	Edad deserción escolar	Actividad laboral	Hijos/familiar en edad escolar
Martha	33	13	Artesana	3 hijos en Educación General Básica (EGB) y Bachillerato
Adriana	42	14	Taxista	2 hijas en EGB y Universidad
Emiliano	28	12	Carpintero	1 hija y hermanos en EGB
Luisa	30	16	Labores del hogar	2 hijas en EGB
Bety	34	12	Limpieza de casas	2 hijos en EGB

Fuente. Elaboración propia.

Proceso para levantamiento de información

Los datos fueron recolectados a través de nueve entrevistas profundas semiestructuradas y cara a cara, cada entrevista tuvo una duración de 45 a 60 minutos. Se diseñó una guía de entrevista orientada en la Relación con el Saber la cual fue validada por expertas y sometida a un proceso de pilotaje, luego se realizó ajustes a la guía de entrevista. Las entrevistas realizadas por la primera autora de este artículo se desarrollaron en la oficina institucional en horarios acordados con cada participante, fueron grabadas en audio para su transcripción. Dos entrevistadas acudieron con sus hijos quienes son atendidos por una cuidadora.

Cada sesión inició con una explicación de los objetivos de la investigación, se enfatizó en la confidencialidad y el anonimato de la participación, luego se firmó el consentimiento informado. Posteriormente, se invitó 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 y Trent (2006) como un proceso de validación empleado en la investigación cualitativa que se origina entre el investigador, el investigado y los datos recopilados.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas en forma literal por la primera autora del artículo y revisadas en su exactitud por la segunda autora. El análisis se desarrolló considerando los principios del Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006) y se llevó a cabo utilizando el software ATLAS.ti (Friese, 2019). El procedimiento fue el siguiente: 1. familiarización con los datos, 2. identificación y generación de códigos iniciales, 3. establecimiento de los temas, 4. revisión de temas y finalmente y 5. definición y nominación de temas.

Este proceso permitió obtener una primera visión analítica de cada caso de estudio que condujo a una segunda sesión de entrevistas para profundizar en ciertos aspectos y desarrollar un segundo análisis definiendo nuevos códigos de cada entrevista. En un tercer nivel de análisis, se definieron temas y subtemas en forma transversal, los cuales fueron permanentemente discutidos entre las autoras con la finalidad de realizar una mejor interpretación de los datos para generar los resultados.

Aspectos éticos

Se consideraron autorizaciones institucionales, así como algunos aspectos, de acuerdo a los Principios Éticos de los Psicólogos y Códigos de Conducta del American Psychological Association (APA, 2010): 1. beneficencia y no maleficencia, 2. fidelidad y responsabilidad, 3. Integridad, 4. Justicia y 5. respeto por los derechos y dignidad de las personas. Además de la firma del consentimiento informado se enfatizó en que la información sería utilizada únicamente por las investigadoras.

Resultados y discusión

El análisis de la información obtenida a través de las entrevistas permitió identificar y examinar la incidencia de situaciones ligadas al contexto social, familiar y de género como detonantes de la exclusión escolar en la niñez o adolescencia, así como las movilizaciones para reiniciar la escolaridad en su adultez. Se definen los siguientes temas: 1) las inequidades sociales y de género aportan a la exclusión escolar, 2) figuras decisivas en la exclusión escolar, 3) movilizaciones que aportaron al retorno escolar, 4) figuras decisivas en el retorno escolar. A continuación, se presentan los principales hallazgos en cada uno de los temas definidos.

Las inequidades sociales y de género aportan a la exclusión escolar

Los relatos de los entrevistados, varios de ellos procedentes de la zona rural, permiten identificar las historias escolares truncadas por circunstancias ligadas a realidades socio económicas de las familias campesinas, así como a sus aspiraciones personales. Los relatos sobre la exclusión escolar de los estudiantes en su etapa escolar de niñez o adolescencia, se presentan en los siguientes subtemas: a) el trabajo a temprana edad define la exclusión escolar, b) la migración contribuye a la exclusión escolar y c) la maternidad y paternidad temprana aporta a la exclusión escolar.

a) El trabajo a temprana edad define la exclusión escolar

Las historias escolares de los entrevistados están signadas por la naturalización del trabajo infantil, un trabajo que 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. En este caso, entendemos el fracaso escolar en palabras de Charlot (2006) quien menciona que éste no existe; sino lo que existe son estudiantes que han fracasado, que no han logrado los resultados esperados a su paso por el sistema educativo, situaciones ligadas a historias escolares truncadas:

Martha: Yo tenía que dejar de estudiar para tejer sombreros porque mi papá decía “comida no les falta”, pero ropa o cosas de uso personal teníamos que comprarnos nosotros

Bety: Mi mamá era viuda y no le alcanzaba para darnos el estudio. Entonces salí (a la ciudad) y me fui a trabajar de empleada doméstica, tenía 13 años.

b) La migración contribuye a la exclusión escolar

Salir a la ciudad es un hecho vinculado a la posibilidad de trabajar para alcanzar independencia económica, así como un interés por ampliar horizontes. 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. Este afán de independencia se convertiría en una situación de fracaso, una historia escolar que no tuvo buen fin (Charlot, 2006).

También se evidencia que el estudio, en la niñez o adolescencia de los entrevistados, 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:

Martha: 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. Como estaba trabajando, tenía mi sueldo, no sentía la necesidad de irme a estudiar.

c) La maternidad y paternidad tempranas aportan a la exclusión escolar

Los relatos de nuestros casos de estudio coinciden con el estudio de 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. Los relatos evidencian esta realidad en madres y padres pues, en ambos casos, trajo como consecuencia el abandono escolar:

Adriana: 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.

Emiliano: Justo por esas temporadas me reuní¹ y ya se quedó embarazada mi novia, después empezaron los problemas de las peleas y ya no estudiaba, no me importaba estudiar.

Figuras decisivas en la exclusión escolar

La figura paterna reviste especial importancia en las historias escolares de nuestros entrevistados, se vislumbra como una figura de poder que, en la dinámica de esa relación, decide sobre las historias escolares de sus hijas e hijos. Estas experiencias se presentan en los siguientes subtemas: a) la figura paterna como causa de la exclusión escolar, b) proyectos de vida definidos por la figura paterna.

a) La figura paterna como causa de la exclusión escolar

Las figuras decisivas en la Relación con el Saber (Charlot, 2006) se refieren a personas del entorno familiar, laboral, social, educativo que asumen este rol, personas que han incidido en sus historias personales. En este caso, la figura paterna aparece como la figura decisiva que exige, apoya, motiva, desmotiva; estas experiencias incidieron en las decisiones académicas y de vida que, en su momento, tomaron nuestros entrevistados:

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

El padre como figura decisiva aparece como modelo a seguir, nuestro entrevistado adquirió saberes de mano de su progenitor, 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 truncadas:

Emiliano: 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 y ya no estudié.

b) Proyectos de vida definidos por la figura paterna

En los relatos se constató que la figura paterna también decide los proyectos de vida de sus hijas. Su criterio se impone y deben sucumbir a decisiones paternas sobre sus estudios, por lo que la formación artesanal es vista desde una concepción utilitarista y a corto plazo. El rol de la figura paterna es mencionado reiterativamente por los participantes, esta es una figura decisiva percibida indistintamente como “positiva” o como figura decisiva negativa (Broitman, 2012):

Adriana: Yo era tan niña todavía en ese tiempo entonces mi papá me decía que corte y confección era una buena profesión y que uno podía ganar dinero, entonces eso me llamó mucho la atención. Yo estaba en el colegio... sí me gustaba bastante el colegio, pero influía bastante lo que me decía mi papá y tuve que salir del colegio.

El entorno familiar, social, cultural, económico y político transversaliza experiencias ligadas a indicadores de pobreza, sobreedad y rezago educativo, tal como se menciona en datos expuestos en la encuesta desarrollada por la CAF (2018), estudio que revela que solo el 60% de estudiantes en América Latina concluyen sus estudios y las causas para abandonar la escuela están ligadas a contextos de exclusión social y educativa. Estas experiencias, como lo menciona Charlot (2006), 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.

Mobilizaciones que aportaron para el retorno escolar

Una vez conocidas las circunstancias que incidieron en la exclusión escolar, se describen las movilizaciones que incidieron para el retorno escolar. Según Charlot (2006), la idea de movilización implica que una persona se moviliza desde el interior, a diferencia de la motivación que refiere al hecho de que está motivado por alguien o algo desde el exterior. Para el autor es importante entender los móviles de la movilización, es decir, cuáles son las circunstancias que permitieron a nuestros estudiantes vencer miedos internos y proyectarse con seguridad hacia el futuro. Se agrupan en los siguientes subtemas: a) retorno escolar con sentido emancipatorio, b) retorno escolar para cumplir exigencias laborales y c) retorno escolar imprime seguridad en el rol de tutores de sus hijos.

a) Retorno escolar con sentido emancipatorio

Al hablar con los estudiantes sobre los móviles para reiniciar la escolaridad, las mujeres coinciden en la sensación de vencer miedos y saborear la autonomía en sus decisiones. Estas percepciones reflejan un sentimiento de independencia emocional que les permite demostrar que son capaces de asumir su vida y enfrentar temores generados en el estigma de no ser “estudiadas”:

Martha: El principal y más fuerte motivo para regresar a estudiar 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.

b) Retorno escolar para cumplir exigencias laborales

Los relatos de los estudiantes 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, denotan que la relación que establecen, en palabras de Charlot (1997) con el mundo, consigo mismos y con los otros, puede cambiar su mundo. Esto coincide con el estudio de López Villaseñor (2023) en el que se enfatiza en la apropiación del saber orientada hacia el crecimiento personal y ampliación del horizonte profesional:

Bety: 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.

c) Retorno escolar imprime seguridad en el rol de tutores de sus hijos

Convertirse en apoyo académico para los hijos es el móvil en el que coinciden las entrevistadas. Para ellas, el retorno escolar les permite adoptar su rol de tutoría con seguridad y certeza en temas académicos hasta entonces desconocidos, por lo que, a decir de Charlot (2006), el saber toma sentido y garantiza cierto dominio del mundo en el cual se desenvuelven nuestros entrevistados otorgándoles sentimientos de seguridad en sí mismo, tal como menciona Guizelini (2005), la relación con uno mismo como una idealización del yo; y la relación con el contenido en el que destaca un sentimiento de disfrute y satisfacción en la resolución de problemas:

Bety: 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.

Figuras decisivas en el retorno escolar

Así como se analizó el rol de figuras decisivas en el proceso de exclusión escolar, en este apartado se analiza el rol de determinadas personas que influyeron para el retorno escolar de los entrevistados. Se definen dos subtemas: a) familiares como figuras decisivas en el retorno escolar y b) educadores como figuras decisivas en el retorno escolar.

a) Familiares como figuras decisivas en el retorno escolar

Según Charlot (2008), toda relación con el saber contiene una dimensión relacional que es parte integrante de su dimensión identitaria y hace alusión a personas de su entorno familiar, laboral, social, educativo que se convierten en figuras decisivas, personas que han incidido en sus historias personales. En el siguiente relato, la figura del hermano menor evidencia la importancia de contar con redes de apoyo que animaron el retorno escolar:

Emiliano: Mi hermano me inscribió a la fuerza, él ya estaba estudiando en ese colegio. Una vez, al inicio del año lectivo, yo 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).

También emerge la figura del esposo como figura decisiva, en este caso, es quien decide el retorno al colegio de la entrevistada asumiendo un rol paterno. Esa decisión está latente en el apoyo económico que ella recibe:

Luisa: 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. Ahora sí me apoya.

b) Educadores como figuras decisivas en el retorno escolar

En este caso, las movilizaciones del entrevistado 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). El estudiante necesitó un impulso, un empujón que active sus movilizaciones internas. Pequeños hechos que logran tener grandes efectos en la vida de las personas que requieren sentir apoyo para tomar decisiones. Estos conceptos se complementan con los aportes de Broitman (2012), quien alude a la expresión figura decisiva positiva, la cual es usada cuando los propios sujetos entrevistados adjudican a determinadas personas una valoración positiva:

Emiliano: Fui un día al colegio cuando ya habían empezado clases y hablé con el Ingeniero² 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 esferos³ 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. Si el Ingeniero no me hubiese hecho quedar ese día no sé si hubiese vuelto a la siguiente semana. Él siempre ha sido buena gente, no tengo nada que reprocharle.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran, en primer lugar, que las desigualdades sociales ligadas a indicadores de pobreza, sobreedad y rezago educativo marcaron una etapa en la vida de los entrevistados, signada por la exclusión escolar en temprana edad. El mundo que les rodeó en su niñez o adolescencia no generó las condiciones necesarias que les permitirían construirse como niños o adolescentes cuyos derechos les faculte apropiarse del conocimiento. En consecuencia, se evidencian diversas situaciones familiares, laborales y educativas que aportaron a la exclusión escolar. En relación a la maternidad y paternidad adolescente, se visibiliza que ésta genera aplazamiento en los proyectos de vida de los estudiantes, sin embargo, sus hijos e hijas representan la movilización que les impulsa a seguir en el camino de superación.

Es significativo vislumbrar al padre como una figura de poder que en la dinámica de esa relación se impone como una figura decisiva que decide sobre la vida escolar de sus hijas e hijos, desestimando sus derechos. 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.

Otro aspecto de gran importancia es el que se relaciona con el retorno escolar, el cual está signado por movilizaciones que lleva a enfrentar y vencer miedos, mejorar condiciones laborales y convertirse en figuras decisivas para sus hijos. En este aspecto, se destaca la capacidad de las mujeres de avanzar con sus proyectos de vida pese a las inequidades impuestas por la sociedad, así como la importancia del rol de los educadores que se convierten en figuras decisivas en el retorno.

Finalmente, este estudio permitió entender el fracaso escolar como una situación relacionada con la historia personal de los individuos. En cuanto a las movilizaciones que los llevan a regresar a la escuela por segunda o tercera ocasión y en la adultez, nos permite reconocer que sus móviles no se enfocan en la acreditación, sino en el sentido de logro alcanzado con lo que intentan transformar el orden del mundo. Para nuestros entrevistados, el estudio es visto como la herramienta que cierra heridas pasadas, afianza el presente y mejora el futuro, en suma, como un reto personal. Se espera que las políticas gubernamentales privilegien la inversión en educación de tal forma que se visibilice el cumplimiento del derecho de aprendizaje a lo largo de la vida que, si bien ha tenido avances significativos, aún queda mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- APA. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Recuperado de https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Broitman, C. (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá: Publicaciones CAF.
- CAF. (2018). *El alto costo del abandono escolar en América Latina*. Bogotá: Publicaciones CAF.
- Cavalcanti, D. y Rego, T. C. (Orgs.). (2023). *A obra de Bernard Charlot: por seus intérpretes*. Curitiba: Editora CRV.
- Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (Orgs.). (2023). *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: Editora CRV.
- CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Cho, J. y Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2015a). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2015b). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2022). *Educación para jóvenes y adultos*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/inscripciones-servicios-educativos-jovenes-y-adultos/>
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. California: Sage Publications.
- Guizelini, A. (2005). *Um estudo sobre a relação com o saber e o gostar de Matemática, Química e Biologia* (Tesis de Maestría). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

- Hernández Flores, G. (2021). *Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- López Villaseñor, I. (2023). *La relación con el saber de estudiantes universitarios: los sentidos de aprender y de la formación universitaria durante la trayectoria inicial* (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana, León, México.
- Moreira, S. D. L. (2014). *O sentido de aprendizagem escolar para jovens de meios populares* (Tesis Doctoral). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ubillus, S. y Amayuela, G. (2015). La prevención del embarazo adolescente: reto de la educación sexual. *Revista Mendive*, 52, 1-6.
- 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*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2022). *5th global report on adult learning and education. Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

NOTAS

- 1 En algunas regiones de Ecuador, reunirse significa vivir con la pareja.
- 2 Coordinador Administrativo del colegio semipresencial.
- 3 Lapiceros.