



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Magíster en Psicología Educacional

# Significados en torno al proceso de aprendizaje escolar que construyen mujeres que participan como estudiantes en la educación de adultos

---

Tesis de investigación para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Estudiante: Fernanda Rocío Moreno Vergara

Profesora guía: Sonia Pérez Tello

Diciembre, 2018

## **Agradecimientos**

A las mujeres estudiantes de la educación de adultos y protagonistas de estos resultados, quienes con mucha alegría y humildad aceptaron compartir sus sentires y experiencias a lo largo del interrumpido camino de la educación formal

A CONICYT, por su apoyo financiero durante el desarrollo de mi magister a través de la beca de magister nacional.

A Beatriz y a las profesoras de las escuelas de adultos, quienes abrieron sus puertas para contribuir con esta investigación en vista hacia la mejora de la educación.

A Sonia, por su dedicación, tiempo y cariño en el proceso de guía en este camino

A mi maravillosa familia, que me brindaron todo el apoyo, compañía y aliento cuando el futuro se veía oscuro

A Yolita, por preocuparse de mi bienestar en los duros momentos de trabajo e inspirarme a realizar este estudio

A Camila y Javiera, por ser mis compañeras en este proceso de aprendizaje y desarrollo, pero por sobre todo por ser maravillosas amigas

A Ángel, por ser una fuente poderosa de inspiración, aliento y amor

A mis amigas, por alentarme a seguir y aguantarme las desapariciones

A la danza, por apalear el cansancio en el proceso

Eternamente agradecida

Tabla de contenido

1. Resumen y palabras claves _____	4
2. Introducción: Planteamiento del problema _____	5
3. Marco Teórico _____	13
3.1. Trayectorias escolares _____	14
3.2. Perspectiva histórico-cultural del aprendizaje y del desarrollo humano _____	19
3.2.1. Proceso de aprendizaje y desarrollo _____	19
3.2.2. Construcción de significados _____	22
3.2.3. Aprendizaje significativo y el contenido del aprendizaje escolar _____	24
3.3. Educación de Adultos _____	29
3.3.1. Definiciones conceptuales en torno a la educación de adultos _____	29
3.3.2. Educación de adultos en Chile _____	37
3.3.3. Mujeres excluidas de la educación escolar _____	40
4. Objetivos _____	43
4.1. Objetivo General _____	43
4.2. Objetivos Específicos _____	43
5. Marco Metodológico _____	43
5.1. Diseño y enfoque _____	43
5.2. Participantes _____	44
5.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información _____	46
5.4. Análisis de la información _____	48
5.5. Consideraciones éticas _____	49
6. Resultados _____	50
6.1. Presentación de participantes y caracterización de sus trayectorias escolares ____	50
6.1.1. Otilia _____	50
6.1.2. Luz _____	55
6.1.3. Carmen _____	58
6.1.4. Silvana _____	62
6.1.5. Sonia _____	64
6.2. Significados sobre la educación de adultos _____	69
6.3. Significados sobre el aprendizaje escolar de las estudiantes en la educación de adultos _____	82
6.4. Aprendizajes significativos desarrollados por las estudiantes en la educación de adultos _____	93
6.4.1. Aprendizajes académicos _____	93
6.4.2. Aprendizajes personales _____	96
7. Discusión y Conclusiones _____	100
8. Referencias Bibliográficas _____	116

9. Anexos _____	126
9.1. Consentimiento informado participantes _____	128
9.2. Pauta de entrevista _____	129
9.3. Collage producido por estudiantes _____	131

## **1. Resumen**

El presente estudio sobre la mujer busca describir y analizar los significados en relación al proceso de aprendizaje escolar que construyen mujeres que participan como estudiantes en la educación de adultos. Se utilizó una metodología cualitativa y las participantes fueron cinco mujeres estudiantes de la educación de adultos quienes comparten su experiencia y sentires en torno a la educación de adultos como modalidad educativa y sobre los aprendizajes construidos ahí. Como principales resultados, las estudiantes destacan el papel de la escuela como institución responsable de la segregación e interrupción de sus trayectorias escolares; manifiestan la importancia de las redes de apoyo y acompañamiento en el proceso de aprendizaje; consideran que la educación de adultos es un espacio de aprendizaje inclusivo y que los aprendizajes más valorados son aquellos referidos al autoconocimiento que les permite acceder a un rol más activo y participativo de las decisiones y acciones que operan en todo ámbito de su vida.

Palabras claves: trayectorias de aprendizaje, andragogía, aprendizaje, mujer aprendiz, procesos psicológicos.

## **2. Introducción: Planteamiento del problema**

Uno de los cambios sociales y pedagógicos más impactantes ocurridos entre el siglo XIX y XX tiene que ver con la expansión de la escuela como el espacio hegemónico de formación educativa (Pineau, 2009). Y es que el reconocimiento de la educación como un medio que posibilita el desarrollo individual del ser humano y la socialización con los otros, la ha declarado un proceso fundamental para estructurar sociedades, pero también transmitir y perpetuar la cultura (Bruner, 1986; Coll, 2001a).

Así, la declaración de la educación como un Derecho Humano Fundamental ha llevado a las naciones y gobiernos a lo largo del globo, a dedicar grandes esfuerzos para que su población acceda a ella por medio de la escuela: una institución planificada, diseñada y especializada para este fin (Coll, 2001b). En ella, se instruye en ciertos saberes necesarios para que las personas puedan desenvolverse de manera independiente y constructiva en el territorio que habitan para alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Pineau, 2009)

Desde aquel entonces, la educación impartida en las instituciones escolares forma parte de una realidad social expandida y naturalizada. Más aún, con la obligatoriedad de la educación escolar, ingresar y permanecer en las escuelas es una experiencia normalizada, cotidiana e incluso esperada para niños, niñas y jóvenes. Una situación distinta en aquellos/as sujetos/as que se encuentran en edades de escolarización, es fenómeno de preocupación y estigmas. Lamentablemente, como menciona García-Huidobro (2000), un aspecto común y paradójico de esta cadena, es que la institución escolar se posiciona como un ente ajeno al fracaso y posible deserción escolar. Así pues, se le atribuye al estudiante la responsabilidad de su fracaso al no cumplir con fidelidad las reglas objetivas del éxito escolar. De este modo, la

escuela, en muchos casos actúa como un mecanismo de reproducción de la estructura social al impedir la movilidad social vertical y promover la movilidad social horizontal (Corvalán, 2009). Rumberger (2011) menciona que una situación de escolaridad interrumpida e incompleta es un factor de riesgo importante para permanecer y/o caer en situación de pobreza.

Es por ello, que los principales afectados por la deserción o abandono escolar, como el último eslabón del fracaso escolar, son los estudiantes de sectores más pobres y proveniente de minorías étnicas (García-Huidobro, 2000), quienes por diversas razones abandonan su proceso formativo para ocuparse en otras labores. En Chile, es un 15% del total de la población (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, [CASEN], 2017) quienes no han concluido la educación básica, porcentaje que no se distribuye aleatoriamente, sino que corresponde con los grupos más pobres y excluidos de la población (Espíndola y León, 2002; Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012). Sin embargo, y respecto a la educación media los índices se alzan al 37% del total de la población quienes no han completado la educación obligatoria, porcentaje que se concentra principalmente en la población adulta y de mayor edad del país (CASEN, 2017).

Los índices sobre trayectorias escolares inconclusas son preocupantes porque la deserción conlleva elevados costos sociales y personales, habitualmente interconectados y que afectan en distintos planos en la vida y desarrollo del sujeto/a desertor/a. Dentro de los costos sociales se le asocian incrementos en la criminalidad, caídas y/o estancamiento en el crecimiento económico, acompañamiento educativo intergeneracionales empobrecido de padres o madres hacia hijos/as, mayor gasto social en salud, menor cohesión social y exclusión generalizada en actividades políticas, culturales, económicas y cívicas (Dussailant, 2017; Espinoza et al., 2012).

Los costos personales de la deserción escolar atraviesan distintas dimensiones: en el plano laboral, los sujetos/as disponen de una fuerza de trabajo menos competente, más difícil de calificar y una baja productividad (Espíndola y León, 2002). En una dimensión afectiva, el sujeto experimenta sentimiento de fracaso generalizado que se traducen en una baja

autoestima, exclusión o disrupción (Marchesi y Lucena, 2003). Tratar de entender y explicar este fenómeno se plantea como una necesidad urgente, ya que “la primera consecuencia del fracaso y deserción escolar en el alumno es la peligrosa aparición del convencimiento de que el mundo de la cultura no es para ellos” (Sánchez, 2001, p.24). Este convencimiento amplía la distancia del sujeto/a con la institución escolar y la posibilidad del aprendizaje de los contenidos escolares, siendo además el motivo principal por el cual los estudiantes desertan y/o abandonan la formación en la escuela (Acuña, 2013). Pero este convencimiento no ocurre de manera espontánea, sino que usualmente viene reforzado por las dinámicas y planteamientos de una escuela poco inclusiva, homogeneizadora y descalificadora de las diferencias para el aprendizaje (Terigi, 2007). Por consiguiente, la escuela no está exenta de responsabilidades cuando sus estudiantes desertan el proyecto formativo que ofrecen.

El proyecto de escuela como institución formativa constituye uno de los espacios y contextos de interacción y desarrollo más importante para niños, niñas y jóvenes (Echavarría, 2003). En ella se ofrece un espacio de intercambios personales donde se dispone la enseñanza y aprendizaje de nuevos conocimientos, el desarrollo de ciertas competencias cognitivas, socioafectivas, comunicativas y la construcción de la identidad de los y las estudiantes como individuos (Echavarría, 2003). En este sentido, la acción educativa de la escuela va más allá de la enseñanza y aprendizaje de contenidos en su formato de prácticas bancarias (Freire, 2005). Sino que debiese fomentar el desarrollo a través del aprendizaje dialógico basado en las orientaciones y concepciones de desarrollo personal que propone Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con otros y aprender a ser.

Para la teoría histórico-cultural, el aprendizaje se concibe como un proceso que permite el desarrollo por medio de la interacción del sujeto con su medio social y cultural (Vygotsky, 1978). En esta interacción, el sujeto negocia las claves que se le van que su medio le presenta en la medida que va experimentando y actuando en un contexto determinado y mediado por la cultura y los otros que le rodean (Vygotsky, 1978). En esta negociación, el aprendiz va construyendo significados (Coll, 2001b) con los cuales atribuye sentido personal a todo aquello que aprende y con los cuales se implica para comprender, transformar y actuar en su entorno y cultura (Miras, 2001). Aprender es una experiencia donde los y las aprendices son

capaces de ver algún aspecto de la realidad, incluidos/as a sí mismos, desde una óptica nueva (Perry, 1978).

Así, la escuela como contexto generador de aprendizajes y significados cumple un rol fundamental en la construcción de la complejidad de la sociedad al posibilitar dos procesos fundamentales: el desarrollo individual y la socialización del estudiantado (Bruner, 1986; Coll, 2001a; Molina, 2006). Además, la educación escolar supone un soporte importante para la construcción de una identidad desde la que se elaboran significados para movilizar la historia de los y las estudiantes; y mediar las acciones hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo (Echavarría, 2003). La relevancia del aprendizaje facilitado por la educación escolar y el contexto en el que se desarrolla, llevan inmediatamente a preguntarse por quienes no han participado en la educación escolar o la han abandonado antes su término esperado. Si la escuela se presenta como un espacio y contexto importante para la generación de subjetividades y significados durante las etapas tempranas del desarrollo humano (Coll, 2001a), ¿qué implica para las personas con trayectorias escolares incompletas habitar su mundo sin la formación suficiente que les prepara para enfrentarse a este?

Una de las medidas con las que se ha enfrentado la deserción escolar, es posibilitar el acceso a los saberes escolares en etapas posteriores a la infancia y juventud por medio de modelos de educación compensatoria (Undurraga, 2004). La educación compensatoria para adultos, que en este estudio será nombrado educación de adultos, es una estrategia política y social para que los sujetos/as que no han completado la educación obligatoria durante los años destinados a la formación escolar, puedan igualmente hacerlo (Escudero, 2003).

La educación de adultos fundamentada desde el paradigma de *educación para toda la vida* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 2010) refiere a procesos organizados de educación para que las personas consideradas adultos/as por la sociedad a la que pertenecen, desarrollen sus aptitudes, enriquezcan sus conocimientos y mejoren sus competencias técnicas o profesionales (UNESCO, 2010).



Para la UNESCO (2010) la educación de adultos es un proyecto educativo inclusivo que asegura el Derecho a la Educación a la población que en algún momento tuvo que interrumpir su escolaridad, y por ende, su aprendizaje escolar. Además, facilita y fomenta el ejercicio de otros Derechos Humanos, como a la participación en la vida política, económica, cultural, artística y científica (UNESCO, 2010). La inclusión de personas tradicionalmente marginadas del ejercicio pleno de estos Derechos por medio de la educación de adultos conlleva al fortalecimiento y promoción de una cultura de diálogo y paz, fomentando así la democracia, la justicia, la equidad y la igualdad entre hombre y mujeres (UNESCO, 1997).

Los estudios latinoamericanos sobre educación de adultos demuestran que el estudiantado que se integra a esta modalidad educativa está compuesto por individuos heterogéneos en edad y experiencias (Acuña, 2013; Moreno, 2017). Sin embargo, en su mayoría comparten la condición de precariedad socioeconómica y han sufrido marginación e interrupciones en la formación escolar en reiteradas ocasiones durante la infancia o juventud (Kessler, 2004; Santos, 2012). En estos estudios se ha descrito que el estudiantado de la educación de adultos está compuesto por un grupo equitativo de hombres y mujeres, sin embargo, docentes destacan la permanencia, el desempeño académico, el esfuerzo y dedicación que ellas realizan por sobre el de sus pares hombre (Molina y Maseli, 2014; Moreno, 2017).

Sin embargo y a pesar de las apreciaciones de los docentes, los estudios sobre educación de adultos en América Latina se han enfocado principalmente en los estudiantes hombres (Moreno, 2017). Con ello, los resultados presentados por las investigaciones científicas sobre educación de adultos asumen una neutralidad del género al describir los procesos y condiciones del aprendizaje, generalizando estas experiencias que solamente corresponderían a las de los estudiantes varones. De este modo, el discurso androcéntrico, reforzado por estereotipos, misoginia, sexismo, y expresiones de exclusión, violencia física y simbólica hacia las mujeres, se constituye en factor de mantención de la asimetría entre hombres y mujeres (Fernández y Baeza, 2017). Por ello, el problema con la producción del discurso científico ha sido operar en base al androcentrismo y considerar la perspectiva masculina como medida de todas las cosas (Sau, 2000; Fernández y Baeza, 2017).

Pero claramente los procesos estudiados son experimentados de manera diferentes por hombres y mujeres cuando la cultura en la que nos desenvolvemos funciona bajo los principios del patriarcado. Este controversial concepto refiere a las relaciones de poder masculino sobre las mujeres quedando éstas en subordinación a los hombres (Millet, 1975). Hartmann (1996) complementa mencionando que el patriarcado es “el conjunto de relaciones entre hombres, con una base y que, si bien son jerárquicas, establecen y crean una interdependencia y solidaridad entre ellos que les permite dominar a las mujeres” (pp. 86-87). Constituye una ideología dominante que ha penetrado fuertemente en la cultura (Millet, 1975) de modo que ha configurado y naturalizado el orden desigual de las relaciones por medio de creencias, expectativas y costumbres basada en estereotipos y roles de género (Fernández, 1998). De este modo, el género queda definido como una categoría fundamental de la realidad social, cultural e histórica, y de la percepción y estudio de dicha realidad (Fernández, 1998). Es por ello, que la expresión de la realidad y pensamiento de los hombres no es la misma con la que la mujer comprende incluso las mismas situaciones que experimenta que los hombres.

Reconociendo la influencia del patriarcado en la construcción y comprensión de la realidad, es que este estudio sobre la mujer se interesa en reconocer los procesos que han experimentado y significados las sujetas portadoras de las voces más calladas de las calladas: las de mujeres estudiantes de la educación de adultos. De este modo, este estudio se plantea como objetivo general describir y analizar los significados implicados en el proceso de aprendizaje escolar que construyen mujeres que participan como estudiantes en la educación de adultos.

Por medio del estudio de los significados, es posible acceder a las configuraciones y unidades de sentido con que las estudiantes se aproximan y operan en su mundo. Son construcciones que se estructuran en base a la interacción de las estudiantes con la cultura, sociedad, otras personas; es decir, su mundo en la totalidad, destacando el contexto por el cual se construyen los significados de manera situada y particular (Coll, 2001<sup>a</sup>). En este caso, el contexto de la educación de adultos, como un espacio articulador de aprendizaje y desarrollo, permite la construcción de ciertos significados respecto a las situaciones y condiciones bajo el cual estos

procesos se desarrollan. Sin embargo, debido a la exclusión de las mujeres en los estudios científicos por la cualidad androcéntrica de la producción científica (Fernández y Baeza, 2017) no se conoce con exactitud qué ocurre con estas mujeres cuando se integran a un proyecto de formación escolar durante la adultez. La aproximación a esta situación permite dar luces del modo como el aprendizaje es llevado a cabo

Al igual que la educación tradicional destinada para niños, niñas y jóvenes, la educación de adultos busca promover que el estudiantado configure una identidad basada en la transformación de los significados personales por medio de la reconstrucción de las trayectorias escolares inconclusas y la resignificación de su tránsito por los proyectos e instituciones educativas (UNESCO, 1997). Estas trayectorias escolares, caracterizadas por presentarse truncadas y en la mayoría de los casos, basada en experiencias de fracaso son determinantes en la definición del autoconcepto y autoestima del estudiante, al estar asociado a configuraciones desajustadas de lo que una trayectoria escolar teórica supone. De este modo, que las instituciones escolares determinantes de los tiempos y experiencias ideales y esperadas en los que debe transitar el estudiantado refuerzan la incidencia que la institución tiene en la conceptualización el éxito y/o fracaso con el que se define un estudiante. Por ello, la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares pone sobre relieve que las condiciones institucionales, es decir, lo propiamente escolar, tiene efectos concretos y específicos en los recorridos de los sujetos por el sistema educativo (Briscioli, 2013). Con ello, el tiempo monocrónico de las trayectorias escolares teóricas y esperadas, tiene consecuencias sociales y personales de acuerdo con las visiones y estigmas que se construyen acerca de los sujetos/as de la educación y de lo que se espera de ellos y ellas (Terigi, 2008).

Esta situación, lleva inmediatamente a concluir que la problemática asociada a la sobreedad en la escolaridad “no es un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización que define un ritmo esperado – transformado en “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas” (Terigi, 2008, p. 172). Así, quienes se apartan de ese ritmo esperado, por ejemplo, que ingresan más tarde a la escuela, o repiten uno o mas años escolares, o como es en el caso de

este estudio: abandonan la escolaridad, son considerados parte de la población de riesgo educativo (Briscoli, 2017). Estas concepciones lejos de ser inocuas tienen efectos materiales y simbólicos en las instituciones escolares y en los sujetos que participan en ellas.

Por ello, reconstruir y explorar las trayectorias escolares del estudiantado que abandonó la escuela conlleva el supuesto de que la deserción escolar solo puede comprenderse dentro de un marco más amplio como son las trayectorias educativas y vitales. En la configuración de estas trayectorias no es posible ignorar además la variable de género y los efectos que esta conlleva al significar este recorrido a través de las instituciones de educación formal como la escuela. Es por esta razón que, para llevar a cabo el objetivo de este estudio, se caracterizará a las mujeres estudiantes de la educación de adultos en relación a las trayectorias escolares que han experimentado para posteriormente analizar la forma cómo este contexto conduce a la construcción de significados en relación al aprendizaje y desarrollo. Así también, para aproximarse a la forma en que las estudiantes significan el proceso de aprendizaje, considerando los principios del enfoque histórico-cultural, se hace necesario también considerar los significados que construyen en torno al contexto que sitúa este aprendizaje, la educación de adultos. Es por ello, que para describir y analizar los significados en torno al proceso de aprendizaje de estas estudiantes, se buscará también describir y analizar los significados sobre la educación de adultos como contexto de interacción y aprendizaje. Como así también identificar los aprendizajes significativos desarrollados por estas estudiantes también permiten una aproximación más completa de la forma en cómo experimentan el proceso de aprendizaje estas estudiantes.

El estudio de los significados se considera así, como un proceso fundamental para rescatar la visión de las estudiantes mujeres en el proceso de aprendizaje en el contexto de la educación de adultos, pues: posibilita que las involucradas se sientan escuchadas y consideradas, aspectos clave en la construcción de una comunidad educativa inclusiva (Apple y Beane, 2005). Así también la aproximación al mundo de la estudiante por medio de los significados, contribuye a aumentar la percepción de valía y confianza en las propias competencias, incrementa el sentido de pertenencia a su escuela, y además de moviliza procesos críticos y reflexivos en relación a ésta (Fielding, 2011).

En este sentido, incorporar la voz y visión que las estudiante mujeres de la educación de adultos configuran en torno a los procesos que inciden en su aprendizaje, se convierte en un desafío necesario, para aportar hacia una educación y proyecto de escuela de adultos inclusivo y justo. Las aproximaciones a esta visión, permiten dar cuenta de las necesidades educativas particulares de estas estudiantes, y poder así, facilitar la construcción de un proyecto educativo que considere estas necesidades, antes obviada por la neutralidad científica del androcentrismo. Por otro lado, la aproximación a estos significados considerando el recorrido y/o trayectorias escolares, permiten dar pistas sobre las condicionantes que las llevaron a desvincularse temporalmente de la formación educativa. El reconocimiento de estas pistas, permitirían evitar futuros casos de mujeres desertoras de la educación escolar, actuando de manera preventiva ante patrones repetitivo que reproduzcan futuras desertoras. Es por ello que las investigaciones realizadas a través del estudio de las *trayectorias escolares* han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, y en este caso, de adultez; para la formulación de políticas sociales y educativas; además de motor para iniciativas inclusivas de las instituciones escolares (Terigui, 2007). Junto a esto, este estudio sobre la mujer puede ser un aporte científico para el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas con este tema.

Ya que finalmente, es una responsabilidad de investigadores/as acoger esta temática desde las propias disciplinas para aportar al cambio por una educación más humana que respete el conocimiento, intereses, habilidades e integridad para estas mujeres, portadoras de un historial de marginación, opresión y desigualdades (Olson y Torrence, 1996).

Es por ello, que la pregunta que guiará esta investigación es ¿cómo las mujeres estudiantes de la educación de adultos significan su proceso de aprendizaje desarrollado en esta modalidad educativa?

### **3. Marco Teórico**

Con la finalidad de abordar este estudio de la mejor manera posible, resulta necesario analizar ciertas teorías y conceptualizaciones que permitan entender con claridad las temáticas

expuestas en esta investigación. Por ello, el presente marco teórico ha sido dividido en tres apartados con los que se contextualizará el objeto y sujeto de estudio. En primer lugar se presentará una revisión conceptual sobre *trayectorias escolares*, para dar cuenta de la forma cómo los sujetos<sup>1</sup> constituyen y significan su recorrido a través de las instituciones escolares.

En segundo lugar se aborda los principios de la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el desarrollo humano, teoría bajo la cual se suscribe este estudio y da cuerpo para la comprensión del aprendizaje y sus procesos implicados. Debido a la amplitud de abordaje en esta teoría, se hará hincapié en tres temas específicos: *el aprendizaje y sus dimensiones*, lo que situará las nociones de aprendizaje con las que se abordará este estudio; *construcción de significados*, como la unidad de estudio en esta investigación y finalmente, se presentarán ciertos elementos de la teoría de *aprendizaje significativo*, como una concepción para comprender el aprendizaje escolar en función a los contenidos de aprendizajes escolares.

En tercer lugar, se presenta una revisión conceptual y teórica sobre el contexto en el que se sitúa este estudio: *la educación de adultos*. Se presenta en primer lugar una *revisión conceptual* sobre la emergencia e implicancia de esta modalidad educativa en el transcurso de la historia hasta la actualidad. En segundo lugar, se presenta una revisión sobre la comprensión y desarrollo de la *educación de adultos en Chile*. Finalmente, en este apartado se presentan ciertas creencias populares por las que tradicionalmente se ha *excluido a las mujeres de la educación escolar*, para comprender la relevancia de la educación de adultos en un rol compensatorio de estas ideas que refuerzan la desigualdad de género.

### 3.1. Trayectorias escolares

El concepto de *trayectorias* centra su atención en la interpretación de ciertos fenómenos sociales a través del tiempo y contextos (Briscioli, 2017). Su abordaje se asocia al estudio de temáticas y áreas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras; las que se relacionan a las esferas de la vida de los sujetos para dar cuenta del entramado existente entre ellas mediante la dinámica de la vida social misma (Briscioli, 2017). En esta medida,

---

<sup>1</sup> En algunos momentos de este estudio se hace uso del concepto de sujeta para nombrar a las participantes y así recalcar la variable de género que se pretende abordar. Son mujeres y por ello se les nombra como tal.

la noción de *trayectoria* hace referencia a un concepto metodológico, al ofrecer una mirada y modo de comprensión de estos fenómenos sociales, superando la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, al integrar ambos niveles e introducir y atribuirle un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de estas trayectorias (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

El estudio de las *trayectorias* emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales comprendiendo la multidimensionalidad bajo la que operan los fenómenos estudiados (Briscioli, 2017).

Las *trayectorias escolares* han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, y en este caso, de adultez; para la formulación de políticas sociales y educativas; además de motor para iniciativas por parte de las instituciones escolares (Terigi, 2007). Debido a que la realidad ha demostrado que los procesos de escolarización del estudiantado son, en muchos casos distintos a los esperados y propuestos por la institución escolar, es que es necesario introducir los conceptos de *trayectorias escolares teórica* y *trayectorias escolares reales*. El primero alude a los itinerarios en el sistema escolar que siguen una progresión lineal prevista por éste en torno a tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007). La estudiosa de trayectorias escolares Flavia Terigi (2007) manifiesta que para la formulación de las trayectorias escolares teóricas, existen tres rasgos fundamentales del sistema educativo con los que se define las condiciones de esta progresión: la organización del sistema escolar por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Estos elementos son claves para determinar la linealidad de la escolaridad.

La autora (Terigi, 2007) define que la organización del sistema escolar por niveles corresponde a una disposición del sistema escolar con los que se ha abordado la masificación de la educación hacia su población en base a lógicas propias de organización. Con ello, la gradualidad del currículum ha estructurado las trayectorias teóricas al establecer un ordenamiento de los aprendizajes que componen el currículum en etapas delimitadas o grados

de instrucción. Se determina así la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, progreso que está mediado por evaluaciones que acrediten la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. Así, la anualización de los grados de instrucción establece el tiempo previsto para el cumplimiento de los aprendizajes esperados para cada uno de estos grados. De este modo se establecen tiempos monocrónicos para el aprendizaje escolar con los que se ordena secuencialmente la enseñanza de los saberes y los objetivos de aprendizaje (Terigi, 2007) y se constituyen las trayectorias teóricas y esperadas del tránsito del estudiantado en el sistema escolar.

Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2007, p.4)

El establecimiento de la trayectoria teórica constituye una unidad de medida y comparación de la eficiencia de los sistemas escolares, pues permite comparar el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completar ese nivel. Habitualmente esta comparación muestra que el tiempo insumido en el tránsito en el sistema escolar es habitualmente mayor al estipulado (Terigi, 2007).

Con ello, se reconoce la abundancia y diferencia de ciertas *trayectorias no encauzadas* (Terigi, 2007) pues los niños, niñas y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Son demostraciones de las *trayectorias escolares reales* las que dan cuenta de la forma en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo (Terigi, 2007). Así, las trayectorias escolares teóricas constituyen un itinerario posible dentro del gran abanico de posibilidades que un estudiante puede llevar su recorrido en el sistema escolar.

Comúnmente, a estas trayectorias desajustadas del ritmo exigido por el sistema educativo se las ha observado mediante diversos indicadores asociados al fracaso escolar (repetencia,



deserción, sobre-edad), entendido este para el caso de Chile, como el hecho de no lograr completar IV° medio, nivel mínimo obligatorio trazado por el Estado (Román, 2009). Estas trayectorias desajustadas de la secuencia cronológica fijada por la periodización del currículum, se refieren a los estudiantes que repiten un grado o abandonan temporal o definitivamente el sistema escolar (Opazo, 2017)

Las estudiosas en trayectorias escolares (Terigi, 2007, 2008; Briscioli, 2017), insisten en reposicionar los desacoplamientos de los recorridos desde el problema individual hacia un problema que debe ser atendido sistémicamente y en una reflexión pedagógica. “Es esta reconsideración lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica” (Terigi, 2008, p. 161).

Esta diversidad en las trayectorias escolares que evidencian las trayectorias reales, permite constatar que en la vida de los adolescentes conviven diversas actividades, intereses y realidades, las que además de la escolaridad, conviven y se alternan por situaciones vitales específicas (Briscioli, 2013). Aquello rompe con las ideas tradicionales, lineales y estandarizadas de los recorridos escolares de los estudiantes, y se reconoce los modos de experimentar la escolaridad de los adolescentes y jóvenes en la actualidad, así como la distancia que media entre estos modos de relacionarse con la escuela.

De este modo, para los y las estudiantes que transitan por el sistema escolar sus contextos son fundamentales ya que inciden de manera directa sobre sus trayectorias en las escuelas (Kantor, 2001). Así, los estudiantes de contextos caracterizados por situaciones de inestabilidad habitualmente esa inestabilidad también se manifiesta en sus recorridos escolares.

Sin embargo, el tiempo monocrónico con el cual se organiza el sistema escolar del cual refiere Terigi (2008) tiene consecuencia sobre las visiones y estereotipos que se forman sobre los sujetos y sujetas de la educación; y de lo que se espera sobre ellos. En este sentido, el supuesto de la biografía lineal estándar y de una cronología de los aprendizajes dan cuenta de la inflexibilidad del desarrollo pedagógico para dar respuestas a la heterogeneidad (Terigi,

2008). Así también, el problema de la sobreedad en el sistema escolar “no es un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización que define un ritmo esperado – transformado en “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas” (Terigi, 2008, p. 172). Quienes se apartan de este ritmo esperado para transitar la escolaridad, son considerados por el sistema escolar como población en *riesgo educativo* (Terigi, 2011). Sin embargo, es una concepción de riesgo asociado a las dificultades del sistema para reformular el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y resolver los tiempos distintos de instrucción de sus estudiantes (Terigi, 2011).

La propuesta de Terigi (2011) profundiza en la consideración de las condiciones institucionales que delinear un producto específico de estudiante, para abordar las trayectorias escolares. Por tanto, en el estudio sobre las trayectorias se propone focalizar en dichas condiciones para conocer las formas en que la experiencia puede ser transitada, y los modos en que eventualmente estas condiciones institucionales de escolarización obstaculizan la progresión de niños, niñas y adolescentes por el sistema educativo (Briscioli, 2013).

Los estudios sobre *trayectorias escolares reales* de estudiantes con tránsitos desalineados han referido al “desenganche de los contenidos escolares y a experiencias de baja intensidad y significado”; como los principales argumentos por los cuales los estudiantes transitan por la escuela de manera diferenciada (Kessler, 2004). Además, los estudios dan cuenta de numerosas interrupciones temporales en el tránsito escolar del estudiantado antes de desertar y/o abandonar la escuela (Kessler, 2004).

En un estudio coordinado por Kantor (2001) sobre jóvenes que dejaron de ir a la escuela secundaria, aparece una advertencia sobre la utilización de la categoría clásica de *abandono escolar*. Allí refieren más bien a *personas con trayectorias escolares inconclusas*, al considerar que en las representaciones de quienes habían dejado de ir a la escuela secundaria hace más de dos años, *no estar yendo* constituía una situación coyuntural, en el sentido de que duraría un tiempo y que probablemente retomarían la escuela al año siguiente (Kantor, 2001). En estas configuraciones, dejar de estudiar aparece en sus relatos como una supuesta

decisión transitoria. De este modo, se propone una distinción referida a trayectorias escolares marcadas por la discontinuidad, asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o se espera que debería continuar (Kantor, 2001).

Por lo mismo, es difícil, sino imposible detectar o definir con exactitud cuándo una situación es de real abandono escolar, y por ello habría que reconcebir los recorridos como trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes (Briscioli, 2013).

La construcción conceptual de las trayectorias escolares propone considerar los itinerarios escolares como unidad de análisis y dada su complejidad, exigen un abordaje multidimensional. Por ello, concebir el despliegue de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, mientras se focaliza en las condiciones de escolarización, permite evidenciar los efectos de estas condiciones en la construcción de las trayectorias escolares y las experiencias en ellas (Briscioli, 2013).

### 3.2. Perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo humano

#### **3.2.1. Proceso de aprendizaje y desarrollo**

El aprendizaje no es un fenómeno exclusivo de los contextos educativos sino, más bien, es parte del funcionamiento vital del ser humano, por ello, entender el aprendizaje como un proceso inherente a la escuela, significa tener una aproximación incorrecta hacia el concepto de aprendizaje (Undurraga, 2004). En muchos casos, los estudiantes asisten a la escuela sin siquiera aprender lo enseñado por el profesor, por ello, la relación de asistir a la escuela y aprendizaje está condicionada por muchos factores y procesos que permiten el desarrollo cognitivo.

Por medio del método genético-experimental Vygotsky (1978) ha planteado que la clave para la comprensión del desarrollo y la conducta humana reside en las relaciones dialécticas que el sujeto guarda con su medio. En ello, el estudio del desarrollo de cualquier proceso

psicológico permite descubrir su esencia o naturaleza a través del análisis de su evolución, es decir estudiado en su proceso de cambio a través de su historia (Vygotsky, 1978). Esta historia, condicionada por el contexto, la cultura y la sociedad van a llevar a la configuración particular de formas de específicas del desarrollo. En este sentido, el desarrollo y aprendizaje, como proceso psicológico potenciador del desarrollo, se configuran como productos de la interacción e influencia del sujeto con su medio donde “el sujeto cambia el medio a través de sus acciones, el medio se modifica, y con ello, le presenta nuevas demandas al sujeto quien, a su vez debe cambiar para adecuarse a ellas” (Undurraga, 2004, p.21). De destaca, entonces el rol activo del sujeto a lo largo del proceso de aprendizaje, condición indispensable para que este proceso sea transformador y efectivo (Coll, 2001<sup>a</sup>).

Es una interacción continua y de permanente flujo, que lleva a la adaptación de las personas a su medio configurando, armando y desarmando la cultura que sustenta las prácticas y creencias que dan vida a la sociedad (Coll, 2001a). Para que este intercambio se lleve a cabo de manera efectiva, el aprendizaje opera como el proceso psicológico fundamental en esta evolución. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso complejo y amplio, que involucra una multiplicidad de procesos en interacción y negociación de saberes que conducen hacia el desarrollo y a una posible transformación en el aprendiz (Vygotsky, 1978).

Pero para ello, es imprescindible reconocer la indisociabilidad del aprendizaje y el proceso de desarrollo con el contexto histórico y cultural de las personas (Vygotsky, 1978; Baquero, 1997; Coll, 2001<sup>a</sup>). Es mediante a procesos de aprendizaje que los individuos se apropian y asimilan de elementos específicos de la cultura que les rodean, enriqueciendo con ello su propio desarrollo y construcción como sujeto. De este modo, los procesos de desarrollo se constituyen en base a una dinámica interna inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo y de la adquisición de unos saberes culturales específicos (Coll, 2001<sup>a</sup>).

Con ello se afirma que los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, es decir en la participación del sujeto en actividades compartidos con otros (Baquero, 1997). Esta afirmación implica una concepción particular acerca de los orígenes mismos del

psiquismo y define criterios específicos acerca de cómo han de comportarse los procesos de desarrollo. Es decir, esta teoría se propone analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas (Baquero, 1997). Es en esta internalización que el sujeto realiza una reconstrucción de operaciones interpsíquicas en una intrapsíquica, por lo cual se afirma que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygostky, 1978, p.4).

Esta internalización constituye una serie de transformaciones que le ocurren al aprendiz ya que una operación que inicialmente representa una actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente. Esto implica que un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal como resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (Vygotsky, 1978). Pero para la internalización de las formas culturales de conducta, por medio de la reconstrucción de la actividad psicológica se sienta sobre la base de que las operaciones son mediadas por signos (Vygotsky, 1978). Se le asigna así, un papel fundamental al lenguaje como instrumento central de mediación en el proceso de internalización de los procesos psicológicos superiores. Así, los procesos psicológicos se incorporan a este sistema de conducta, se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica (Vygotsky, 1978).

Pero, este proceso no es un traspaso o copia creativa de los contenidos cultural y sociales externos al interior de la conciencia del aprendiz, sino que el proceso de internalización es creador de conciencia y no un simple receptor de contenido (Baquero, 1997). Ante esto, Molina (2006) complementa mencionando que:

El conocimiento es siempre una construcción del sujeto y nunca una simple adquisición exógena. Incluso en el caso de los conocimientos científicos transmitidos expresamente a partir de procesos instruccionales de enseñanza- aprendizaje, ellos no son apropiados por el sujeto en tanto tales sino que son enfrentados como meros contenidos posibles de ser re-construidos y así ser transformados en un nuevo conocimiento (p.56).

Reconocida la importancia asignada al medio y la cultura para el aprendizaje y desarrollo del sujeto, es que se enfatiza en la importancia de la participación de terceros como reguladores de la participación social y cultural del aprendiz (Vygotsky, 1978). Y es que el desarrollo no alcanzaría su plenitud si no se facilita y por ello Vygotsky (1978) plantea que existen dos niveles evolutivos posibles en el sujeto: un nivel evolutivo real y un nivel evolutivo potencial. El primer nivel se refiere a las funciones mentales que ya están desarrolladas, dando cuenta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Mientras que el segundo nivel se refiere al nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar, es decir, a aquellas funciones que el niño puede llevar a cabo con la ayuda de un otro, pero que más adelante podrá ejecutar por su cuenta. La distancia entre el nivel evolutivo real y el potencial, se denomina Zona de Desarrollo Próximo ZDP, es decir,

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988, p. 133).

Baquero (1990) se refiere a la ZDP caracterizando sus postulando principales de la siguiente manera: en primer lugar, lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia. En segundo lugar, se refiere a que tal autonomía en el desempeño se obtiene, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo. En tercer lugar, refiere a que el auxilio o asistencia suministrada por el sujeto con mayor dominio debe reunir una serie de características, ya que no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia generan desarrollo y un aprendizaje significativo. Desde acá se desprenden una de las "recomendaciones" pedagógicas de Vygotsky, en tanto el buen aprendizaje (o buena enseñanza) debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otro. De allí que la enseñanza debería ir "a la cabeza" de los procesos de desarrollo ya que "el 'buen aprendizaje' es sólo aquél que precede al desarrollo" (Vygotsky, 1978, p. 138) y permite su producción.

De este modo, la educación en general y la educación escolar en específico son piezas esenciales para comprender la naturaleza de estas relaciones (Coll, 1987). Porque es en ellas donde se promueve el desarrollo personal de sus miembros haciéndoles participar en actividades educativas y organizadas, facilitándoles la aproximación al conocimiento destacado de aprender para la cultura que lo promueve (Coll, 2001<sup>a</sup>).

De este modo, los enfoques constructivistas en educación han llevado a comprender el aprendizaje escolar como un proceso que, por un lado es activo y constructivo, pero que sin embargo posee una naturaleza esencialmente individual e interna (Coll, 2001a). En ese sentido, la naturaleza individual del aprendizaje escolar implica que el estudiante construye significados y atribuye sentido sobre los contenidos escolares de manera individual, sin poder ser sustituido en esta tarea (Coll, 2001<sup>a</sup>). También, es un proceso interno y fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad (Coll, 2001<sup>a</sup>).

### **3.2.2. Construcción de significados**

Como se revisó en el apartado anterior, el enfoque sociocultural focaliza su atención respecto al desarrollo y aprendizaje en la interacción e influencia del sujeto con su medio. Cabe mencionar que, para este enfoque, esta interacción está mediada semióticamente, es decir, por medio de signos (Vygotsky, 1978). Estos signos pueden ser de diversa índole; el habla, la escritura, mapas, diagramas, esquemas, dibujos, danza o cualquier otra forma de expresión (Wells, 2001). La importancia de estos signos es que actúan como medios de comunicación e instrumentos que facilitan la construcción de significados por parte del sujeto (Wells, 2001). Por ello, para Bruner (1990) el significado construido depende de un signo, de su referente, y de un interpretante que establecerá una representación mediadora del mundo.

El concepto de significado da cuenta de la forma como los individuos construyen activamente la realidad que habitan en la medida en van atribuyendo significados y sentidos a los acontecimientos y objetos de la vida social cotidiana (Bruner, 1990). Consiste en un

fenómeno mediado culturalmente en tanto que su existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos (Bruner, 1990).

Sin embargo, la significación es un acto permanente de negociación, por el cual la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y reelaborada por los sujetos (Bruner, 1990). Para ello, el lenguaje, juega un rol importante en la medida que el sujeto convierte sus experiencias y vivencias en narración, va generando la construcción de significados sobre sí mismos y el mundo que lo rodea. Es en la praxis donde se aprende el lenguaje y también lo canónico, lo que es propio de la cultura (Bruner, 1990). Ese lenguaje negociador de conceptos es utilizado para entender el mundo social que los rodea, construyendo de este modo significados comunes para nombrar ese mundo (Bruner, 1990). En conclusión, el lenguaje permite a los sujetos participar en la cultura, entender y construir sus significados.

Por medio de estos significados, los sujetos realizan una actividad simbólica al construir y dar sentido al mundo y a sí mismo, en un contexto social y cultural determinado (Bruner, 1990). De este modo, la construcción y negociación de significados como proceso clave del aprendizaje resalta la posibilidad de que el sujeto comprenda, transforme y actúe en su entorno.

Vygotsky (2007) también rescató la importancia a los significados al definirlos como unidad de pensamiento y de lenguaje, configurando en su empleo el pensamiento discursivo, como capacidad exclusivamente humana, y por ende, un logro de la cultura para el desarrollo de la cognición humana. Se puede mencionar entonces, que si la mente se constituye de significados y la cultura, por otro lado, se constituye de sistemas de significados socialmente compartidos, entonces el desarrollo de la mente correspondería a la apropiación de los sujetos de estas herramientas culturales (Bruner, 1990). Así entendido, la mente humana y el desarrollo de ésta sólo pueden explicarse en su contexto sociocultural, lugar donde se negocian y construyen significados comunes.

Por esta razón, la institución escolar como mediadora de la cultura y por ende significados, debiese actuar como *foro de cultura* donde se le posibilite al aprendiz la posibilidad de actuar



como receptor y elaborador de conocimiento (Bruner, 1990). Por lo mismo, es relevante reconocer los significados que construyen las mujeres estudiantes de la educación de adultos, para comprender el modo cómo significan el mundo y su experiencia desde el contexto particular que experimentan en la educación de adultos. Como negociadoras de la cultura y sus significados, es posible considerar que estas mujeres sean potenciales transformadoras de sí mismas y su entorno. Y por lo mismo, es importante conocer las opiniones y apreciaciones que estas estudiantes construyen en torno a su participación en la educación de adultos, mostrando el potencial transformador de su espacio, además de evidenciarlas como sujetas reflexivas y críticas del mundo que las rodea (Susinos, 2009).

### **3.2.3. Aprendizaje significativo y el contenido del aprendizaje escolar**

La teoría del aprendizaje significativo postulado por David Ausubel (1963, 1973, 1976, 2002) ha sido considerado por los estudiosos del aprendizaje como una propuesta transgresora y arriesgada para las teorías conductistas que imperaban en los conocimientos sobre aprendizaje durante los años sesenta y setenta (Martín y Solé, 2008; Rodríguez, 2011). Consiste en una teoría psicológica del aprendizaje escolar construida desde un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela por medio del aprendizaje (Rodríguez, 2011).

Su interés se focaliza en el análisis y explicación de las condiciones y propiedades de los aprendizajes producidos en el contexto escolar, condiciones que se relacionan con formas efectivas y eficaces para provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables y susceptibles de dotar significado individual y social (Ausubel, 1976). Es una teoría que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, quien se constituye como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe considerar en la tarea de enseñar para dotar de significatividad a los contenidos escolares enseñados (Rodríguez, 2011).

El concepto de los contenidos escolares hace referencia al núcleo y esencia de una propuesta curricular refiriendo a todas las actividades, experiencias y saberes disciplinares (Maldonado, 2005). Considera así, a todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza, actuando también como un medio para la ejercitación del proceso de pensamiento y el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas (Maldonado, 2005). De este modo, actúa como propósito de la enseñanza, cuando se forma para una disciplina o profesión, y actúa como medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc (Maldonado, 2005).

Los contenidos de aprendizaje en su función dentro del proceso de planificación y desarrollo de una propuesta pedagógica, considera la jerarquía de los propósitos e intenciones educativas, pero releva como núcleo central de acción al estudiante, su formación integral y el desarrollo de sus posibilidades y potencialidades en lo personal y lo social. Así, los contenidos traducen un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por el estudiantado se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll y Vals, 1992).

De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales, sino que también serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2000).

Como Coll, Solé y Gallart (1987) menciona que los contenidos escolares se articulan como el eje orientador que organizan las relaciones interactivas entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Con frecuencia los contenidos escolares son asimilados a sistemas conceptuales, llevando a considerar otros contenidos escolares como las actitudes, normas y valores que intenciona la educación hacia una concepción de currículum oculto (Coll et al., 1987). Sin embargo, y bajo los principios constructivistas del aprendizaje, cualquier elemento de la cultura que un grupo social considere que debe ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en

contenido de la enseñanza; como hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll et al., 1987).

De este modo, se distinguen dos dimensiones de análisis en el aprendizaje y sus contenidos; la primera y dependiendo de los significados atribuidos al aprendizaje se distingue *aprendizaje significativo* versus *aprendizaje repetitivo*. Dependiendo de la forma en la que se presentan los contenidos se distingue entre *aprendizaje por descubrimiento* y *aprendizaje por recepción* (Martín y Solé, 2008).

El concepto de *aprendizaje significativo* hace referencia al proceso de aprendizaje caracterizado por la relación sustantiva entre la nueva información con los conocimientos que el estudiante posee, produciéndose así, una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo sabido previamente (Ausubel, 1963; Martín y Solé, 2008). Para que esto ocurra, es necesario que se cumplan con tres condiciones imprescindibles. En primer lugar, el material que se pretende aprender debe poseer una estructura y organización interna, es decir, debe ser lógico y no arbitrario. La segunda condición requiere que el aprendiz cuente con conocimientos previos pertinentes para que los pueda relacionar sustantivamente con los nuevos saberes a aprender. El significado lógico del material es sólo potencialmente significativo y para transformarse en significado psicológico, debe producirse un encaje y transformación entre el conocimiento previo y el nuevo material en proceso de aprendizaje. La tercera condición trata sobre la voluntad consciente y deliberada para establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee (Novak, 1998).

Para Ausubel (1963) la clave del aprendizaje significativo radica en la interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimientos que posea el aprendiz, para relacionarlos de acuerdo con algún concepto o proposición que ya le sea significativo.

En la medida que se produzca una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo sabido, será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje. En esta interacción surge la significatividad psicológica donde se enfatiza que el factor más

importante para explicar el aprendizaje significativo son los saberes ya desarrollados por el estudiante (Martín y Solé, 2008). La relación de las nuevas ideas, conceptos o proposiciones con la estructura cognitiva del sujeto será significativa en la medida en que otras ideas sustantivas estén adecuadamente claros y disponibles para funcionar como puntos de anclaje Ausubel (1963). Esta explicación subraya el papel del aprendiz y las condiciones relativas al objeto de conocimiento. Así, la posibilidad de atribuirle significado depende de la presencia y activación de conocimientos presentes en la estructura cognitiva del aprendiz.

Ausubel (1963) plantea que contrario al aprendizaje significativo, el *aprendizaje por repetición* hace referencia a aquellas situaciones en las que se establecen relaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos que el estudiante posee y el nuevo contenido presentado.

Además, dependiendo de la forma en que se presentan los contenidos, Ausubel (1963) clasifica otros dos tipos de aprendizaje: el *aprendizaje por descubrimiento* y el *aprendizaje por recepción*. El *aprendizaje por descubrimiento* tiene que ver con el contenido que ha de ser aprendido el cual no ha sido presentado al estudiante, sino que es descubierto antes de ser asimilado a la estructura cognitiva (Ausubel, 1963). Por el otro lado, el autor reconoce el *aprendizaje por recepción*, donde el contenido a aprender es presentado al estudiante en su formal final, acabado y sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión.

En ello, no se debe confundir y caer en el error de pensar que un aprendizaje es únicamente significativo cuando se aprende mediante el descubrimiento y que un aprendizaje por recepción no será sustantivo. No es la dimensión recepción-descubrimiento la que por sí sola pueda garantizar a priori un adecuado nivel de significatividad en el aprendizaje escolar (Martín y Solé, 2008). Además, para la atribución de significado en el aprendizaje, es indispensable una disposición para ello, es decir una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendiente al cuestionamiento sobre qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente (Moreira, 2000; Rodríguez, 2011). Surge así una concepción que rescata el carácter e implicación crítica del estudiante hacia su aprendizaje para que este se vuelva significativo “A través del aprendizaje

significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” (Moreira, 2005, pág. 88).

Uno de los colaboradores de Ausubel, Novak (1998) presenta en su escrito *Conocimiento y aprendizaje* una aportación sustantiva a la teoría del aprendizaje significativo (Martín y Solé, 2008) al mencionar que “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano” (Novak, 1998, p. 13). Este autor le da así un carácter humanista al término, pues tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011). Propone así, una ampliación a la visión sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje, destacando que para la construcción de conocimientos y atribución de significados se requiere de otros procesos asociados: pensar, sentir y actuar (Martín y Solé, 2008).

De este modo, una educación acertada debe centrarse en algo más que el pensamiento del aprendiz; sino que también considerar los sentimientos y las acciones a lo largo de este proceso (Novak, 1998). De este modo, se sugiere en la consideración tres formas del aprendizaje: la adquisición de conocimiento (aprendizaje cognitivo), la modificación de las emociones y los sentimientos (aprendizaje afectivo) y la configuración de la actuación o las acciones físicas o motrices (aprendizaje psicomotor), que incrementan la capacidad de las personas para entender sus experiencias (Martín y Solé, 2008). “Los seres humanos piensan, sienten y actúan, y las tres cosas se combinan para formar el significado de la experiencia” (Novak, 1998, p. 28-29). Esta ampliación de los contenidos del aprendizaje es sin duda relevante, ya que una de las limitaciones de los postulados de Ausubel tiene que ver con la centralidad otorgada únicamente a los aprendizajes conceptuales (Martín y Solé, 2008).

Gowin (1981) por su lado también aporta a los postulados de la teoría del aprendizaje significativo al rescatar que aprender no sólo es un resultado, sino que un proceso en el que se comparten significados. Para él, "la enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno" (Gowin, 1981, pág. 81). La aportación esencial de Gowin es el

establecimiento de una interacción triádica profesor – alumno - materiales educativos del currículum (Gowin, 1981) tendente a compartir significados. Sin esta interacción, difícilmente se obtendría un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011).

### 3.3. Educación de adultos

#### **3.3.1. Definiciones conceptuales en torno a la educación de adultos**

Alfabetización, reescolarización, educación compensatoria, educación permanente, entre muchos otros, son conceptos bajo los cuales se intenta representar ideas asociadas a la educación de adultos. Si bien, todos los conceptos anteriores son tipos y formas de educación para jóvenes y adultos, este amplio y complejo concepto engloba contextos y objetivos educativos muy variados para sus participantes.

Para comprender el concepto de educación de adultos, en primer lugar es indispensable aclarar qué se entenderá por educación. Los intentos por definir educación no han sido menores. Para establecer su propósito y definición, es necesario considerar en conjunto, por un lado, la condición y naturaleza del hombre y por el otro, la cultura como relación simbólica del sujeto con el mundo (Dumazedier, 1976).

Los seres humanos, a pesar de compartir características biológicas, químicas y psicológicas con los animales se diferencian de ellos por la imposibilidad de determinar y predecir su conducta al no disponer de instintos que le aseguren la supervivencia y la economía de sus esfuerzos (León, 2007). Por ello, debe aprender por medio de los andamiajes facilitadores de la cultura a adaptarse para transformar su medio y su propia historia con el apoyo de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo (Brunner, 1997).

Como León (2007) menciona, en este tránsito la especie humana lleva consigo, como estructura específica, una comprensión del ser, una razón de ser y de no ser, también una comprensión de la nada y del todo a la vez. Sobre esta visión se apoya la posibilidad de la educación como sustento y guía de la cognición y del lenguaje.

Así, la educación se propone como la acción responsable de la preservación y transmisión de la cultura, la moralidad y los valores, a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseer y heredar todo lo creado por sus antecesores (León, 2007). La educación es un proceso permanente que facilita la configuración y desarrollo del humano, quien inherente a su propia naturaleza, se desarrolla a lo largo de toda la vida a través de numerosos subprocesos de interacción con el mundo que le rodea (Merino, 2011).

Educar, entonces, implica formar sujetos con el propósito de completar la condición de persona para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura y lograr así, la adaptación de este en su medio (León, 2007). En este sentido, la educación es una construcción sobre lo que la cultura considera necesario de mantener (León, 2007).

La educación admite una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas (León, 2007). Sin embargo, la sociedad fluye hacia un desarrollo dinámico que requiere por parte de la población una capacidad de adaptación racional hacia un cambio social permanente, y a la que le es por tanto necesario un esfuerzo de educación continua (Dumazedier, 1976). Por ello, las visiones sobre el mundo y uno mismo cambian “porque la condición natural del ser es cambiar” (León, 2007, p. 688), son transformaciones de las concepciones que se dan a lo largo de la vida para responder a la necesidad de vivir, de estar seguro, de pertenecer, de conocerse, de crear y producir.

El ritmo veloz y la complejidad de los cambios económicos, tecnológicos y culturales requiere que las personas se adapten y readapten a lo largo de sus vidas, más aún en el contexto actual de globalización. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1997). Paralelamente, la estructura productiva orientada hacia un mayor uso del conocimiento requiere que el crecimiento de los ingresos personales, nacionales y regionales se definan cada vez más por la capacidad para crear, manejar, difundir e innovar en la producción de conocimientos (UNESCO; 2005).

Estos cambios no sólo destacan la importancia de la educación en general, sino que también exigen que las personas sigan adquiriendo más información, mejoren sus competencias y reexaminen sus subjetividades (UNESCO, 2005). Por lo tanto, la educación tiene que plantearse como un proceso permanente que acompaña al ser humano durante toda su vida ya que es el medio que permite conciliar en una síntesis armoniosa y constructiva, las exigencias, en apariencia conflictivas, del individuo y de la sociedad (León y Coen, 1976). Es en 1976 cuando se afirma

Ahora, en una sociedad móvil con cultura abierta, el hombre ya no se encuentra integrado en la adolescencia, sino que está durante toda su vida en vía de integración; no solo aprende a cualquier edad sino que los cambios de la sociedad y de la cultura lo incitan a conservar durante todo el ciclo de su vida la facultad de aprendizaje de la juventud (Dumazedire, 1976, p.17).

Esta afirmación incorpora un elemento determinante en el cambio de paradigma hacia la educación permanente, al afirmar que el aprendizaje no es un proceso propio de la juventud, sino que ocurre a lo largo de toda la vida.

El paradigma del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* debe generar una educación sin límites. Es decir, un marco integrador de todas las formas de educación abiertas, flexibles y pertinentes para desarrollar conocimiento y adquirir competencias y actitudes necesarias y deseadas por las personas durante todas las etapas de su vida (UNESCO, 2005). Esto implica ofrecer

contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes (UNESCO, 2005, p.14).

Este paradigma, amplía la concepción previa de aprendizaje, incorporando una reflexión, acción y discusión de éste como un proceso psicológico superior que se desarrolla a lo largo de todas las etapas del desarrollo humano. Vega, Bueno y Buz (2009) mencionan que el



estereotipo habitual señala que las personas adultas no están en edad para aprender y en consecuencia a esta suposición, se desarrollan una participación menor en actividades de aprendizaje. En esta afirmación, se limita implícitamente los campos sobre los que aún se puede aprender, ya que el porcentaje de personas que participa de situaciones de aprendizaje formal en adultez se reduce comparados con etapas más tempranas del desarrollo (Vega et al., 2009).

Sentar las bases para una sólida continuidad del aprendizaje y la capacidad de desarrollo constituyen medidas esenciales para todas las sociedades. Por ello, la modernización concertada de los sistemas de educación y formación para responder a los retos planteados por el macro cambio social y económico contemporáneo que responden al paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida se sitúa entre las prioridades de las agendas políticas (UNESCO, 2005). Esto ha conferido al aprendizaje y educación de adultos un perfil más destacado, ya que desempeña un papel importante al ofrecer espacio, tiempo y entornos en los que los adultos pueden aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Con el expansivo desarrollo de la educación de adultos y adultas bajo diversas formas y en todo el mundo, testimonia la existencia, entre los individuos y los órganos responsables de la acción educativa, del deseo de asegurar una continuidad a la formación, a la instrucción y/o al desarrollo (UNESCO, 2005).

En la CONFITEA V (1997) se definió que la educación de adultos es

el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (p. 11)

La amplitud de esta definición viene a establecer un punto esencial y característico de la educación de adultos: no hay solo una forma de educación de adultos, sino que es una modalidad que considera una multiplicidad de configuraciones. Estas representaciones varían respecto a los elementos que contemplan, los escenarios, los recursos, las edades, el objetivo de aprendizaje que se busca lograr, entre otras (OCDE, 2005).

Algunos organismos internacionales como la UNESCO, OCDE y gobiernos latinoamericanos han nombrado esta modalidad educativa como Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), dado por la inclusión de jóvenes con rezago educativo y una edad superior a la contemplada en el currículum escolar. El número de participantes jóvenes crece sostenidamente, desplazando en cierta medida a los adultos y adultas en la instrumentación de líneas de atención, especialmente a los adultos mayores, quienes cuentan con menos planes especializados y una oferta poco variada (Caruso, Di Piero, Ruiz y Camilo, 2008). Sin embargo, los límites de la juventud y la adultez, así como de adultez a vejez son mucho más fluidos y difusos que lo que las convenciones sociales y culturales suponen (UNESCO, 2005). El momento de su comienzo es variable e impreciso, no viene señalado por algún hecho tan claro y universal como la pubertad, que marca el inicio de la adolescencia (Fierro, 2009). Comparado a las etapas tempranas del desarrollo, la adultez está marcada por factores sociales y culturales (Fierro, 2009), donde casi cualquier descripción de su comportamiento lleva una restricción sociocultural que suele ser la de los países occidentales. Como Fierro (2009) agrega, muchos de los hallazgos de investigaciones y de los contenidos tratados en la psicología de la vida adulta son en extremo etnocéntricos y válidos para la sociedad occidental donde incluso caben sólo para las capas más favorecidas de la sociedad. La determinación sociocultural que se hace en esta edad es aún más poderosa que en las etapas anteriores (Fierro, 2009) es por ello, que cuando se hace una descripción de la psicología del adulto hay que aclarar si se habla de hechos humanos universales o se refiere a manifestaciones atribuibles a una cultura concreta o al curso individual de la vida.

La edad es una variable vacía (Palacios, 2009), ya que por sí misma no explica nada y el paso del tiempo por sí solo no aporta elementos que nos permitan comprender los procesos de desarrollo psicológico. En ese sentido y desde el paradigma de aprendizaje a lo largo de la

vida es inútil hacer distinción entre educación para jóvenes y educación para adultos. Por ello, en este estudio, nos referiremos a esta modalidad educativa que reconocemos incluye a jóvenes y a todas las etapas posteriores del desarrollo, como educación de adultos.

En términos de desarrollo, expansión y formalización de la educación de adultos, la UNESCO ha tenido un rol protagónico, este organismo convocó en 1946 a la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos [CONFITEA I] (UNESCO, 2010). En esta instancia, se proyectó asegurar el derecho básico de educación por medio de una modalidad educativa para quienes se han visto excluidos de la posibilidad de acceder a la escuela en el periodo etario que normaliza el currículum académico. Luego, en 1976 la misma institución firmó junto a los países miembros, el compromiso de los gobiernos de promover la educación de adultos como parte integral del sistema educativo en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2010).

Hasta la fecha, la amplitud de expresiones de educación de adultos han sido clasificadas y definidas por Undurraga (2004). La autora manifiesta que a nivel general, en la educación de adultos existen dos grandes tipos: la *educación para el desarrollo* y la *educación compensatoria*.

La *educación para el desarrollo*, se entiende el modo de formación potenciadora de la realización de las necesidades y esferas del desarrollo humano (Ospina, 2008). Para que aquello ocurra se requiere de procesos de aprendizaje significativos, considerando primordialmente ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armoniosa del saber, el hacer y el ser de los y las aprendices (Ospina, 2008). Son aquellas experiencias educativas en las cuales se busca adquirir destrezas o habilidades para mejorar la calidad de vida del estudiantado (Undurraga, 2004). En ese sentido, y considerando la inmensidad de expresiones formales y no formales de educación de adultos para el desarrollo, es posible subdividir esta categoría en dos grandes tipos: la *educación popular* y la *educación permanente*.

La *educación popular* tiene sus primeros indicios a mediados del siglo XIX en Dinamarca

en función de un doble objetivo (Morales, 2011). Por una parte, prestar un servicio tanto en las comunidades locales como a nivel país, y, por otro lado, ayudar en la formación de conciencia política y social en sectores del campesinado danés (Morales, 2011). Rápidamente, el ejemplo de las *escuelas populares* se expandiría por gran parte de Europa, en especial en la zona norte y países escandinavos. Estas formas de educación de adultos fueron las primeras expresiones de organización consignada en la literatura sobre la educación formal para adultos (Morales, 2011).

Posteriormente en Latinoamérica se desarrolla a fines de los años sesenta un modelo de educación popular como respuesta crítica y alternativa a la educación tradicional y dominante impartida en las instituciones escolares (Undurraga, 2004). Estas prácticas educativas consideradas como perpetuadora del sistema de injusticias sociales al perpetuar la ideología capitalista, impedía la conciencia y crítica social por parte de los sectores más empobrecidos y marginados (Freire, 2005). Por ello, las actividades educativas en la educación popular, impregnadas con una fuerte connotación política pretendían revalorizar la cultura popular, fomentar la organización y participación de los sectores populares para la solución de sus problemas cotidianos, apuntando hacia el objetivo general de transformación social (Undurraga, 2004). En estas instancias, se buscaba transmitir conocimiento práctico como la alfabetización o destrezas básicas necesarias para los educandos en sus contextos cotidianos (Van Dam et al., 1995). Un ejemplo de prácticas de educación popular fueron las desarrollados en los círculos de cultura impulsados por el educador popular Paulo Freire en distintas regiones de Latinoamérica.

Hoy en día, es imposible concebir la educación de adultos sin referir a Paulo Freire, ya que su vida y obras se inscriben en el imaginario pedagógico como referencia obligatoria para los educadores (Houssaye, 1996). Sus métodos conciben el conocimiento como una construcción y reconstrucción de saberes que pertenecen a las personas y a sus comunidades de referencia (Houssaye, 1996) y sus principios esenciales son (Furter en Houssaye, 1996, p.58):

1. Siendo el [hombre] humano un ser constante devenir, por lo tanto, en constante educación, sus aprendizajes de base como la alfabetización, entre otros, son más importantes que todas las acumulaciones posteriores de conocimiento.
2. El hombre es capaz individual y/o colectivamente de adquirir una conciencia

crítica de la realidad más cercana y más lejana, lo que le permite actuar eficazmente sobre ella.

3. El hombre con los otros hombres es capaz de liberarse de sus alienaciones.

Con estos principios Freire (2005) desarrolló un método basada en la necesidad de enfocar la enseñanza en los problemas y la realidad de los iletrados, para enseñarles cómo recuperar su propio poder de expresión en base a su experiencia. Reunió a la población en grupos de círculos culturales para discutir en conjunto su propia experiencia, analizando las condiciones locales y luego desarrollando proyectos que le permitan actuar en esta realidad (Undurraga, 2004).

La segunda clasificación de *educación de adultos para el desarrollo* considera la *educación permanente*. La educación permanente ha estado en estrecha conexión con la educación de adultos y sería impensable concebir este término sin la aceptación del de educación de adultos. Si bien, en muchas ocasiones se utilizan ambos términos como sinónimos, la educación permanente se refiere a

proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación (Cabello, 2002, p. 85-86)

Consiste en expandir, coordinar e innovar todos los recursos disponibles en las sociedades para la formación de las personas a lo largo de toda la vida; en todos aquellos aspectos que sean perfectibles para el desarrollo de la subjetividad y de las comunidades sociales (Cabello, 2002). El concepto de educación permanente alude a la capacitación profesional, la que tiene por objeto actualizar los conocimientos y habilidades de trabajadores/as e implementar las diferentes estrategias para acortar la brecha entre lo que son y lo que desean ser (Undurraga, 2004).

La presión que la competitividad le imprime a la estancia y supervivencia en ambientes cada vez más complejos e inciertos, sumado a la globalización de los mercados y la reorganización de los procesos productivos y las relaciones laborales, dan cuenta que el contexto laboral y social de los adultos se encuentra en procesos de permanente transformación (Undurraga, 2004).

Por ello, Cabello (2002) se plantea un punto de vista práctico donde la educación permanente orienta sistemas y acciones educativas para, por un lado, prevenir y remediar carencias a determinadas edades, en ciertas condiciones económico-socio-culturales, en determinados aspectos de vida y convivencia, y en el uso de medios nuevos o poco accesibles. Por otro lado, actuar con una perspectiva de continuidad y de transformación integral de los periodos de formación, de los medios y de las materias.

Además de la *educación para el desarrollo*, otro tipo de formación en la educación de adultos es la *educación compensatoria*. Esta consiste en un tipo de educación que busca compensar la falta de estudios en adultos que no han podido ingresar a la escuela o completar su currículum y que se encuentran necesitados de ciertas destrezas y habilidades cognitivas básicas (Undurraga, 2004). Se trata de aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas (Sarrate, 1997).

En términos generales, en la adultez la «no escolaridad» y la «escolaridad interrumpida» son situaciones particularmente sensibles para los individuos que han desertado. Suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales de mayor vulnerabilidad, como es un bajo nivel de ingreso económico (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2014). En la medida en que estos programas sean pertinentes, es decir, que respondan efectivamente a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, estarán aportando con conocimientos y habilidades necesarios para mejorar las condiciones materiales y emocionales de la vida de la población que no ha concluido sus estudios básicos y/o secundarios (Espinoza, et al., 2014).

### **3.3.2. Educación de adultos en Chile**

Las primeras referencias sobre educación de adultos en Chile datan de mediados del siglo XIX y se refieren a dos escuelas nocturnas fundadas en Santiago y Valparaíso entre 1845 y 1848 (Morales, 2011). En ellas se enseñaba aritmética, geometría y dibujo (Soto, 2000) con el objetivo de acercar la ciencia al pueblo sin acceso a la educación. Junto a ello, en 1874 se realizaron Conferencias Populares donde algunos importantes profesionales de la ciencia en Chile ofrecían charlas a obreros y artesanos sobre diversas temáticas, tales como higiene, alcoholismo, salubridad y otros (Morales, 2011).

Al iniciarse el siglo XX, la educación de adultos tuvo como enfoque resolver los problemas de analfabetismo que afectaban al 47% de la población mayor de 15 años y 69% de la población mayor de 7 años (CENSO, 1895). El alarme ante esas cifras establecen que en 1920 se firme la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria la cual aseguraba la gratuidad de la educación primaria fiscal para toda la población e introducía la obligatoriedad de esta (Ley N°3654 sobre educación primaria obligatoria, 1920). Con ello, se establecía que los niños y niñas de Chile entre 6 y 16 años, que estudiaran en escuelas administradas por el Estado y municipalidades del país, estaban obligados a cursar cuatro años de enseñanza básica (Ley N°3654 sobre educación primaria obligatoria, 1920). En esta Ley, la educación básica de adultos quedó consagrada dentro de un marco reglamentario formal que daría forma a dos tipos de escuelas: escuela suplementaria, para adultos que sabían leer y escribir pero que tenían estudios incompletos, y la escuela complementaria, para aquellos alumnos y alumnas analfabetos/as (Morales, 2011). Además de sus propósitos más inmediatos, estas escuelas establecieron un programa que buscaba proporcionar un oficio manual de acuerdo con el sexo de cada estudiante (Morales, 2011). Cabe mencionar, que no existía mayor especialización profesional sobre el trabajo con estudiantes adultos y las clases eran realizadas por los mismos profesores del sistema tradicional.

En 1964 llegaría a Chile, luego de abandonar su país producto del golpe militar contra el presidente João Goular, el educador brasileño Paulo Freire. El autor de la Pedagogía del oprimido participó en diversos planes del gobierno democristiano de Eduardo Frei,

colaborando activamente el diseño de planes de alfabetización mediante la puesta en práctica de su conocido método psicosocial (Morales, 2011). El enfoque que se buscaba con la nueva orientación de la educación de adultos era integrar al estudiante a los procesos de cambio que se estructuraban en el país, destacando su rol social protagónico. La educación de adulto adquirió una identidad más propia, activa y vinculada al medio social y político que se generaba en Chile (Morales, 2011).

Lamentablemente, el protagonismo que se le asignó a la educación de adultos decayó fuertemente en los años de la dictadura militar. “Los avances anteriores, basados en la pedagogía de Paulo Freire, quedaron truncados, y solamente se empezaron a recoger a través de las ONGs que desarrollaron educación popular en poblaciones urbano-marginales y en zonas rurales” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2008, p. 3)

A la vuelta de la democracia, en 1990, el Ministerio de Educación nuevamente comenzó a focalizar esfuerzos por desarrollar educación de adultos a través de distintas acciones, una de ellas fue la Campaña de Alfabetización, financiada a través de una reforma tributaria (MINEDUC, 2008). El año 2000 la educación de adultos comienza a reformarse, por medio de una consulta nacional respondida por más de 5000 docentes y directivos que trabajan en educación de adultos y se propuso dos metas fundamentales: ampliar la cobertura y mejorar la calidad.

Actualmente, en el marco de educación y aprendizaje para toda la vida, el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], por medio de la Coordinadora Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas [EPJA] ha gestionado distintas modalidades de estudio y servicios educativos para las personas que requieren comenzar, continuar, reconocer y certificar estudios básicos o medios (MINEDUC, 2016).

La principal preocupación del Estado sobre educación de adultos es “aumentar la cobertura y la calidad del servicio educativo, para atender a la población desescolarizada y que requiere completar su trayectoria educativa, desde los niveles básicos y medios hasta completar los doce años de escolaridad obligatoria” [MINEDUC, 2016]. En concordancia con lo anterior,



también se ha propuesto proporcionar un procedimiento de examinación, válido, objetivo y transparente, para certificar los estudios aprobados por los y las estudiantes.

El MINEDUC ofrece distintas modalidades de educación para adultos de acuerdo a las necesidades y características de los distintos públicos que atiende: la modalidad regular, la modalidad flexible, los programas de reinserción y planes de alfabetización (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016). Estos se diferencian en la duración, regularidad y modalidad en la que se ofrecen las clases.

La modalidad flexible de EA en Chile tiende a congregar a personas mayoritariamente de género femenino de entre 30 y 45 años y con hijos a su cargo (Espinoza et al., 2014a). Son personas que se encuentran en gran medida integradas a la sociedad en términos productivos y sociales, independiente de la situación de precariedad que simbólicamente arrastran al tener escolaridad interrumpida. En esta modalidad el nicho de población está constituido por la mayor parte de la población adulta que no ha terminado la escolaridad (Espinoza et al., 2014).

Los proyectos de reinserción educativa reciben estudiantes con niveles mayores de vulnerabilidad, mayoritariamente hombres y menores de edad que desertaron o fueron expulsados por el sistema educativo. Esta modalidad tiende a acoger al sector más vulnerable y de riesgo de la población adolescente (Espinoza et al., 2014).

La modalidad regular de EA es la más tradicional y difundida de los programas de educación de adultos, recibe a una población heterogénea, aunque mayormente adulta y con hijos a su cargo (Espinoza et al., 2014). Contrario es lo que indica el estudio de Acuña (2013), quien menciona que, en la modalidad regular, asisten en un 95% estudiantes jóvenes de 14 a 21 años.

En término de cifras, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] publicada el año 2017 da cuenta que la población en condición de analfabetismo en Chile en ese año corresponde al 3,6% del total de la población. Este porcentaje se distribuye equitativamente entre hombre y mujeres, donde la diferencia de género es casi imperceptible.

La población rural concentra la mayor cantidad de analfabetos, donde un 8,9% de la población rural no sabe leer ni escribir (CASEN, 2017). Sobre los años de escolaridad, un 37% de la población total de Chile no ha completado la educación obligatoria correspondiente a doce años y al igual que los datos anteriores, el porcentaje se distribuye equitativamente entre hombres y mujeres (CASEN, 2017)

### 3.3.3. Mujeres excluidas de la educación escolar

En la IV Conferencia Mundial de la Mujer, desarrollada en Beijing el año 1995, se estableció que la educación es un derecho humano y un instrumento esencial e indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. Es por ello que la inversión económica, profesional y política en educación formal y no formal, para niñas y mujeres es uno de los medios más eficaces para lograr el desarrollo y crecimiento económicos sostenibles, sustentables y equitativos (Ballara, 1996).

La participación y acceso de las mujeres en educación, en consecución con ciertas concepciones sobre su aprendizaje, han estado siempre ligada a estereotipos de género, diferenciando sus capacidades con la de sus pares hombres desde una base injustificada y sin sustento empírico. Históricamente la capacidad de las mujeres para aprender ha sido cuestionada, o al menos subordinada a sus capacidades reproductivas y afectivas (Hayes, 2001). Por ejemplo, un libro de obstetricia popular de principios del siglo veinte menciona "una mujer tiene una cabeza demasiado pequeña para el intelecto pero lo suficientemente grande para el amor" (Hales, 1999, p. 4). Concepciones como aquellas se han normalizado y asumido por la sociedad, a tal punto que se ha cuestionado la capacidad de las mujeres para aprender y/o participar en discusiones de pensamiento racional típicamente asociado a procesos de aprendizaje superiores (Hayes, 2001).

Es una situación de exclusión que viven especialmente las *otras mujeres* (Puigvert, 2001), mujeres sin estudios que, tradicionalmente y reforzado por el hecho de carecer de educación formal han quedado relegadas de los espacios de debate y participación social. Son mujeres de diferentes edades, bagajes culturales, niveles académicos, de origen inmigrante y/o pertenecientes a minorías culturales que se han visto desplazadas a posiciones subordinadas

y desiguales ya sea en el seno de sus familias, en sus trabajos, en espacios públicos, en educación y otros (Serrano, 2015).

En gran medida Hayes (2001) define que la exclusión de las mujeres de participar en proyectos educativos se ha justificado tradicionalmente a partir de dos creencias populares. En primer lugar, la creencia y significados atribuidos a las relaciones personales como un mediador del aprendizaje en las mujeres y en segundo lugar, la creencia sobre las preferencias de las mujeres por formas subjetivas y afectivas de aprender.

La primera creencia tiene que ver con la importancia significativa que se le asigna a las relaciones interpersonales de ellas, donde se ha popularizado la idea que las mujeres se definen a sí mismas y su mundo principalmente desde su relación con los/las otro/as (Hayes, 2001). Esta concepción se sustenta desde los postulados de Gilligan (1982) y Miller (1986) que sugieren que el desarrollo psicológico de la mujer estaría potenciado y focalizado hacia la consolidación de las relaciones íntimas por sobre el desarrollo de la autonomía y autodirección. Se destacan ambos procesos porque constituyen objetivos de aprendizaje en la educación de adultos y andragogía (Knowles, 1984), pero que se vincula y espera principalmente en el desarrollo psicológico de los hombres (Hayes, 2001). La centralidad que se la ha asignado a las relaciones de las mujeres, ha generado que los proyectos educativos para ellas se focalicen en fortalecer procesos relaciones tales como la colaboración, el apoyo y afiliación (Flannery, 1994). El problema con este postulado es que frecuentemente se interpreta en términos simplistas, lo que lleva a creencias tales como que las mujeres aprenden mejor en grupos en vez de hacerlo solas (Hayes, 2001). Además, reproduce estereotipos de género como que las mujeres no son, o no pueden ser, competitivas, autónomas o autodirigidas.

La segunda creencia y relacionada con la creencia anterior supone que como sujetas de aprendizaje, las mujeres son dependientes a formas subjetivas, intuitivas y afectivas de aprender (Flannery, 2000). Tradicionalmente la mujer ha ocupado el rol reproductivo de crianza, atención y cuidado de los otros/as, que fomenta la creencia de que particularmente las mujeres en sus relaciones nutre a la otredad y responde a sus necesidades (Hayes, 2001).

Esta idea es reforzada por la supuesta apreciación por lo subjetivo, por la sensibilidad al afecto y del intelecto, y por la comprensión que va más allá de lo puramente racional, atribuido a mujeres (Flannery, 2000). Similar al enfoque en la relación, asociar a las mujeres principalmente con la intuición o el afecto refuerza la idea de que las mujeres no son adecuadas para el pensamiento lógico, objetivo y racional (Hayes, 2001).

Estas razones han sido ocupadas a lo largo de la historia para excluir a las mujeres de la participación política y la educación en cualquiera de sus niveles, asignándoles ocupaciones sexistas y reproductivas (Hayes, 2001). Debido a que ser hombre o mujer influye radicalmente en las oportunidades que tendrá la persona en el acceso, permanencia y término de la educación formal, es necesario hacer un análisis de la formas cómo el género ha afectado el adecuado desarrollo de las trayectorias educacionales.

### **3. Objetivos de la Investigación**

#### Objetivo General:

- Describir y analizar los significados con relación al proceso de aprendizaje escolar que construyen mujeres que participan como estudiantes en la educación de adultos.

#### Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar a mujeres estudiantes de educación de adultos con relación a sus trayectorias escolares.
- b) Describir y analizar los significados que las estudiantes construyen respecto a la educación de adultos.
- c) Describir y analizar los significados que las estudiantes construyen respecto al proceso de aprendizaje escolar en la educación de adultos.
- d) Describir y analizar el contenido de los aprendizajes escolares identificados como significativos por las estudiantes en la educación de adultos.

### **4. Marco Metodológico**

#### 4.1. Diseño y enfoque

El presente estudio requiere de un método que permita abordar la complejidad del proceso de aprendizaje en contextos educativos formales poco comunes como lo es la educación de adultos. Así también, la complejidad de las sujetas de estudio, personas que portan una subjetividad con origen social, histórico y cultural situado, no puede ser estudiado a partir de variables psicométricas o experimentales parciales que limiten la indagación de la esencia del objeto estudiado. Es por ello, que se ha escogido trabajar desde la metodología cualitativa, ya que esta se interesa por comprender en profundidad los fenómenos constitutivos a las sujetas de estudio y la forma como entienden, experimentan y producen el mundo que habitan, ofreciendo especial atención a ellas, como sujetas de estudio y sus contextos (Vasilachis, 2006).

Por su parte, Sisto (2008) menciona que la metodología cualitativa se enfoca en la comprensión del modo como las personas dan sentido y experimentan su mundo, por medio de la construcción de significados sobre los cuales los sujetos basan su acción individual. De este modo, la metodología cualitativa es adecuada para responder los objetivos de este estudio relacionados a la construcción de significados sobre el proceso de aprendizaje escolar de las estudiantes de la educación de adultos. La metodología cualitativa es pertinente al relevar la experiencia de las sujetas, situadas en un contexto específico que en este caso sería la educación de adultos, configurando una realidad y experiencias determinadas.

En las investigaciones cualitativas, el objeto de estudio es investigado en su ambiente natural y no en contextos de experimentación (Vasilachis, 2006), de esta manera, los datos producidos representan una imagen genuina de la realidad estudiada. Sin embargo, “no se trata, pues, de acceder a la verdad del objeto, sino más bien entrar en una disposición de diálogo y crear en dicho diálogo una verdad, verdad necesariamente histórica y perecedora” (Sisto, 2008, p. 121). La comunicación entre investigadora e investigadas adquiere un carácter dialógico, para no restringir las expresiones del sujeto investigado y se proponen los datos como una co-construcción de significados entre participantes e investigadora (Sisto, 2008).

De esta forma los indicadores emergentes de las construcciones que las participantes realizan serán analizadas y significadas por el investigador desde un marco general de categorías técnicas, creando zonas de sentido, donde las diferentes manifestaciones de lo estudiado adquieran inteligibilidad teórica (González, 2000).

#### 4.2. Participantes

La selección de la muestra fue intencional puesto que el objetivo central de este estudio es lograr una interpretación profunda de los significados y experiencias de las entrevistadas, lo que no es generalizable a la población en general (Riessman, 2008). Sino que se busca un grupo acotado y marcado por una experiencia común, que en este caso tiene que ver con la experiencia de ser estudiante en la educación de adultos.

Por ello, la muestra de este estudio la componen cinco mujeres que comparten la condición de ser o haber sido estudiantes de la educación de adultos. Cuatro de ellas son estudiantes regulares de la educación de adultos de distintos niveles: dos estudiantes del nivel de alfabetización, una estudiante del primer nivel de enseñanza media y una estudiante del segundo nivel de la enseñanza media. La quinta participante, es una egresada en año 2017 de la educación de adultos, quien aporta con su experiencia de haber culminado la educación obligatoria en este contexto particular de educación. Son mujeres que residen en la Región Metropolitana y que estudian o estudiaron en distintas escuelas de adultos en Santiago. Aquella condición permite hacer una indagación más exhaustiva de las experiencias al ampliar los contextos y por ende condiciones en las que se construyen los significados sobre su participación y aprendizaje escolar en la educación de adultos. Se referirá a ellas como estudiantes de educación de adultos, a pesar de que una ya ha concluido su proceso en la escuela. Así también se hará referencia a ellas como sujetas, para darle intención a la condición de género que busca rescatar este estudio.

Las técnicas de muestreo fueron variando a lo largo del proceso de investigación. En principio, la intención era generar una aproximación hacia las estudiantes, por medio del

contacto inicial de la investigadora con la Dirección de las escuelas de adultos. De este modo, se logró el contacto con dos de las participantes, pero debido a la saturación de responsabilidades y actividades de las coordinadoras de estos espacios educativos, no se pudo seguir contando con su apoyo. Con la ayuda de las participantes entrevistadas, las otras tres participantes fueron ubicadas secuencialmente a partir de la técnica Bola de Nieve, en donde se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a otro/a que puede resultar una buena candidata para participar (Martínez-Salgado, 2012).

Las dimensiones del objeto de estudio consideradas para conformar la muestra responden a los siguientes criterios de selección:

- Género: Como refiere Fernández (1998) el género es una categoría fundamental de la realidad social cultural e histórica y de la percepción y estudio de dicha realidad. Constituye un conjunto de valores y creencias, normas y prácticas, símbolos y representaciones acerca del comportamiento de hombres y mujeres a partir de su diferencia sexual, lo que constituye significados sociales, psicológicos y culturales particulares en cada uno de los sexos. De esta forma, la masculinidad y la feminidad constituyen un constructo social que marca la forma en que los individuos asumen roles, construyen su experiencia, las imágenes de sí mismos y de los demás. Es por ello, que los significados que construyen los sujetos sobre su experiencia están fuertemente marcados por la variable género, variable que ha sido neutralizada en la investigación sobre educación de adultos y que este estudio pretende quebrantar. Al ser esta investigación un estudio sobre la mujer, la muestra se compone por mujeres que comparten sus significados teñidos por la cuota de género sobre su participación en la educación de adultos.
- Estudiantes y/o egresadas de la educación de adultos: El contexto de estudio de la educación de adultos constituye un espacio particular de educación formal poco convencional, donde las personas adultas pueden acceder a la formación de saberes escolares específicos. Para comprender los significados de participación en la educación de adultos, es requisito que las participantes hayan sido estudiantes de este contexto educativo específico.

#### 4.3. Estrategias y procedimientos de producción de la información

Para llevar a cabo el estudio y producir los datos, se utilizaron distintas estrategias. En primera instancia, para conocer los significados de las participantes sobre su participación en la educación de adultos se realizaron entrevistas en profundidad individuales. En aquellas instancias se procedió a la construcción de un collage como material gráfico que refleje y resuma los significados sobre la experiencia de ser estudiante en la educación de adultos. Además, la investigadora participó como observadora pasiva en algunas clases del curso de alfabetización y del primer nivel de enseñanza media, autorizada por las profesoras y el estudiantado, con el objetivo de aproximarse al contexto de estudio. Finalmente, las profesoras también aportaron con algunos datos sobre las participantes en conversaciones esporádicas que permitieron la caracterización de las estudiantes en el contexto de aprendizaje.

La entrevista en profundidad es entendida como una técnica social en donde se generan “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogman, 1992, p. 101). Esta es una relación peculiar de conocimiento, siendo caracterizada por ser dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable (Gaínza, 2006). En la entrevista en profundidad se busca captar y acceder a una información que exprese las maneras de ver, pensar y sentir del entrevistado que participa de esta interacción regulada por preguntas abiertas y respuestas libres (Gaínza, 2006). Es una estrategia basada en el supuesto que el entrevistador tiene preguntas y el sujeto de investigación aporta con respuestas (Taylor y Bogman, 1992, p. 101).

Lo cualitativo de la entrevista en profundidad reside en la facilitación de un espacio y contexto donde el entrevistado pueda expresarse libre y abiertamente para informar sobre su manera de pensar y sentir (Gaínza, 2006). La información aportada por el entrevistado constituye datos que requieren de un ejercicio analítico coherente con la noción de



comprensión para identificar y examinar los significados y sentidos que recorren y animan las respuestas verbales de los sujetos de estudio (Gaínza, 2006), en este caso, de las estudiantes de la educación de adultos. Asimismo, en esta investigación se realizó entrevistas en profundidad, integrando algunos recursos de indagación por medio de las historias de vida. En éstas, se rescatan las experiencias destacadas de la vida de una persona y los significados que esa persona aplica a tales experiencias (Taylor y Bogman, 1992). En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera, la vida interior de una persona: sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales (Taylor y Bogman, 1992, p. 102).

Si bien, en este estudio no se hace una aplicación completa de las técnicas de indagación de historias de vida, éstas fueron de inspiración para guiar las entrevistas, ya que interesa de ellas la forma en cómo se recogen los significados de las experiencias de las participantes.

En esta investigación se realizó una entrevista en profundidad con cada una de las estudiantes, guiadas por una pauta de preguntas semiestructurada de modo que fuesen las estudiantes quienes guiaran la conversación en torno a sus experiencias. Cada entrevista tuvo una extensión aproximada de 100 minutos donde se abordaron las temáticas que responden a los objetivos de este estudio. Las preguntas guía utilizadas en las entrevistas se encuentra adjuntada como Anexo 1.

En conjunto a la entrevista las estudiantes realizaron un collage (Anexo 3) donde por medio de la selección de imágenes elaboran un relato que resume su experiencia de aprendizaje escolar en la educación de adultos. Con ello, fueron identificando los momentos y procesos más significativos de su participación, permitiendo así complementar los datos aportados en las entrevistas. Esta estrategia fue particularmente útil en los casos de las estudiantes del nivel de alfabetización, ya que la dispersión en sus ideas y el mal uso de las palabras en las entrevistas, generaban confusión y mal entendidos.

#### 4.4. Análisis de la información

Los datos de la investigación fueron interpretados por medio de análisis de contenido, empleando el modelo de análisis de la Teoría Fundamentada. Este consiste en un modelo comprensivo del fenómeno estudiado a partir de la realidad mostrada por los informantes, otorgando gran importancia al significado que estos les asignan a su realidad (Campo-Redondo y Labaca, 2009). Ello se realiza por medio del descubrimiento de conceptos y las relaciones de los datos brutos, para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002). A través de los procedimientos analíticos, se construye teoría que está fundamentada en los datos, de ahí su nombre. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc; y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos (Porta y Silva, 2003).

Para ello, una vez realizadas las entrevistas y elaborados los materiales gráficos, se procedió a transcribir textualmente la información aportada por las estudiantes y se traspasó estos datos al programa Nvivo, software con el que fue posible realizar la codificación del material. El trabajo de codificación consistió en reunir los elementos similares bajo un encabezamiento clasificatorio común, conceptualizando así, los segmentos significativos de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Estos códigos agrupan variadas citas y utilizan las propias palabras expresadas por las participantes, seleccionando las más representativas de los segmentos agrupados.

Con los datos seleccionado, recortados, fragmentados, codificados y categorizados la investigadora visualizar un panorama general sobre las unidades de sentido que pretenden dar respuesta a los objetivos de la investigación. Con ello se puede dar paso a la interpretación que exige trascender los datos fácticos y analizar una cautela qué se puede hacer con ellos (Wolcott, 1994). En la interpretación se genera la transformación de los datos codificados en datos significativos. Para ello, Delamont (1992) propone la búsqueda de patrones, irregularidades, pero también contraste, paradojas e irregularidades para generalizar y teorizar estos datos.

#### 4.5. Consideraciones éticas

En el proceso de investigación se le presentó a cada una de las entrevistadas un consentimiento informado, donde se les exponía los objetivos de este estudio y el alcance de su participación. En ello, se les informó el carácter voluntario de tu participación ofreciéndoles la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier minuto que ellas quisiesen. Este consentimiento fue leído y discutido con las participantes previo a la entrevista individual y se encuentra adjunto en el Anexo 2.

Todos los procedimientos realizados en la escuela fueron autorizados por las profesoras y coordinadora de los programas de educación de adultos. Además, las instancias de observación fueron consultadas al estudiantado para no interferir e incomodar en el proceso de aprendizaje.

Además, para resguardar el anonimato de las estudiantes, dado el carácter personal y significativo de los relatos y experiencias, es que las entrevistas serán expuestas únicamente a la investigadora y profesora guía. Además, no se ocupará los nombres reales de las participantes como tampoco se especificará los tiempos y lugares relatados por las estudiantes, ya que podrían ser fácilmente identificadas.

### **5. Resultados**

En la siguiente sección, se presentan los resultados de los análisis generados con los datos aportados por las estudiantes en el proceso investigativo. Esta información responde a los objetivos propuestos en este estudio y su presentación se organiza en torno a estos. Es por ello, que en primer lugar se presentará a las participantes con relación a sus trayectorias escolares antes de ser estudiantes en la educación de adultos y sus aproximaciones a esta modalidad educativa. En segundo lugar, se exponen los significados que las estudiantes han elaborado respecto a su participación como estudiantes en la educación de adultos. En tercer lugar, se presentan los significados sobre el proceso de aprendizaje que construyen las

estudiantes. Finalmente, se presentan los contenidos de aprendizaje más significativos para las estudiantes a lo largo de su participación en la educación de adultos.

La presentación de los resultados de análisis estará acompañada de fragmentos del discurso textual de los estudiantes, obtenidos por medio de las estrategias de producción de datos para sustentar y ejemplificar los argumentos elaborados.

### 5.1. Presentación de participantes y caracterización de sus trayectorias escolares.

En este primer apartado, se presentará a las participantes desde un relato que integra algunos elementos e hitos sobre su vida y la caracterización de su trayectoria escolar trunca. En algunos casos, se agregan datos aportados por profesoras para describirlas desde su apreciación como docente en la educación de adultos. El orden de presentación sigue la secuencia de los niveles educativos que cursan las estudiantes, partiendo por caracterizar a las estudiantes del nivel de alfabetización y terminando con la participante egresada de la educación de adultos.

#### **5.1.1. Otilia – 52 años**

Nacida en la provincia de Arequipa en el país vecino Perú y con 52 años, Otilia es estudiante del nivel de alfabetización en una escuela de modalidad flexible de la Región Metropolitana en Chile. Con un poco de timidez y muchas dudas aceptó participar de este estudio. Pero ¿y yo señorita? Fue la pregunta que realizaba cada vez que se le comentaba el valor de su contribución. Pese a no mostrarse tan convencida, “porque en qué la puedo ayudar yo señorita si ni sé leer y escribir tan bien” (Otilia), Otilia decide compartir su historia y trayectoria escolar.

Otilia llega a Chile el año 2015 con intenciones de visitar a su sobrina, residente en ese país desde hace varios. Basta con quedarse unos días para que su sobrina le ofrezca un empleo como trabajadora doméstica en una casa particular “era una buena idea para juntar dinero” (Otilia). Y así fue como conoció a su empleadora con quien trabaja hasta el día de hoy La Jefa “Y uyyyy mi jefa es muy muy buena la jefa. Es muy muy buenísima ella” (Otilia). En las instancias de encuentro con Otilia, La Jefa siempre apareció en su relato a quien describe como una mujer joven, madre de dos hijos y al igual que ella, es trabajadora jornada

completa. Producto de su trabajo, debe viajar frecuentemente al extranjero y es Otilia quien se encarga del cuidado de los hijos y del hogar de La Jefa, cuando ella está fuera de Chile

La Jefa se va de viaje hartito y me quedo con los niños, y si me gusta porque ella es joven y tiene que aprovechar de hacer sus cosas en su trabajo [...] uuy si que trabaja la jefa, sale temprano y vuelve a veces tarde (Otilia).

Es primera vez que Otilia se emplea como trabajadora doméstica “Como nana no, nunca antes. En mi país si he trabajado, pero en el campo. En el campo yo trabajaba sembrando algodón y arroz. Como se dice: tresplante de arroz. Y sacando maíz de las plantas, se le llamaba despanque” (Otilia). Sin embargo, su desempeño como trabajadora remunerada solamente ocurrió cuando estaba soltera y posteriormente, separada “cuando me comprometí con el papá de mis hijos que ya dejé de trabajar. Pero el se alocó, se fue con otra mujer y ahí empecé a trabajar de vuelta con mis niños. Ahí volví a trabajar” (Otilia).

Es madre de 5 y abuela de muchos nietos y nietas a quienes no ve desde que dejó su país para visitar Chile por quedarse trabajando con la Jefa

Tengo a mi familia allá, mis hijos mis nietos y no les he vuelto a ver. De ahí pienso en ir este otro año que viene. Voy a viajar y si Dios quiere regreso o si no, no. Así que, por eso, me quedé por el trabajo, me quedé con la jefa que tan buena qué es (Otilia).

Otilia comenta que cuando niña fue al colegio, sus padres la mandaron al colegio, pero ella prefería quedarse en el camino jugando

si me mandaron pero no llegaba al colegio, me quedaba por el camino jugando. Con amigos, compañeros. Entonces mi mamá no sabía leer casi, mi papá tampoco, entonces y otra persona me lo hacía en el cuaderno para yo llegar echo con la tarea (Otilia).

Otros escribían frases en su cuaderno y completaban las actividades en sus libros para que sus padres creyeran que iba al colegio, pero nunca fue, no entendía qué era lo que sus amigos le escribían en sus cuadernos y tampoco aprendía a leer y escribir. Cuando el profesor les

comunicó a los padres que Otilia no había ido a clases, ambos tuvieron distintas reacciones: su madre la castigó y su padre no le prestó mayor importancia, ya que la educación era principalmente para los varones “mi mamá me castigó, me sacó la chu... ‘yo como sea para que aprendas a leer’ y mi papá dijo ‘déjala no más, además mujercita no es necesario de estudiar, los que estudian son los varones no más’” (Otilia).

Otilia dejó los juegos y privilegios de la infancia para dedicarse a trabajar en labores de su hogar relacionados al campo

Ya mi mamá me dice que entonces que acá te quedas cuidando los animales y que teníamos muchos animales: vacunos, ganado, de todo. Mi mamá se iba lejos y yo me quedaba en la casa cuidando los animales y a jugar y a cuidar los pollitos (Otilia).

A sus cortos 7 años, su hermana se la lleva a otra ciudad para cuidar a la sobrina de Otilia “Me trajo para cuidar a mi sobrinita, porque no había con quien dejarla y mi mamá le dijo ‘llévate a la Otilia para que se quede con la hijita’. A ya po” (Otilia). Pasaron los años, Otilia creció y nunca más participó en la educación formal alcanzando solamente un año de educación formal aprobado sin conseguir aprender a leer ni escribir “Y no volví más po, me quedé cuidando a los niños. Hice solo hasta primer grado” (Otilia).

Si pensaba estudiar en Perú, pero me daba vergüenza [...] se van a reír de mi, pero acá como no me conoce nadie. Voy no más po. (Otilia). La vergüenza que ha sentido Otilia por no saber leer ni escribir ha sido la barrera que la ha detenido de participar de cursos de alfabetización en su país. Ahora de adulta, cree que sus padres la debiesen haber obligado a ir al colegio justificando incluso el castigo físico como un medio para obligarla a ir a clases “Y que a golpes me deberían hacer mandado” (Otilia).

La Jefa, se ha preocupado de integrar a Otilia a su familia con prácticas que refuerzan la confianza y la vinculación, además su trabajo se desarrolla bajo condiciones dignas con un sueldo acorde a las labores que realiza “si me gusta mi trabajo, me paga bien y no es tan difícil, es como si fuese trabajar para mi familia” (Otilia). Pero también, ha sido ella quien se ha preocupado de motivar a Otilia para que aprenda a leer y escribir

'de niña no has aprendido, pero de mayor no importa, para adulto [...] para estudio no hay edad' Así me decía. Pero qué vergüenza, una mujer mayor 'no importa, si hay muchos que van' me dice, 'si hay muchos que van, así que no te preocupes no más' (Otilia).

Para la Jefa también ha sido una complicación que Otilia sea analfabeta porque no ha podido delegarle ciertas labores y ofrecerle otros beneficios que requieren que ella sepa leer y escribir

Y me dice la Jefa... qué pasa si te quiero este... mandar dinero a este... una cuenta. Y yo no tengo porque no sé leer ni pa escribir, entonces no tengo cuenta. "Tení que saber y identificar, palabras letras todo para que tu puedas sacarte una cuenta. Y si no, no puedes (Otilia).

No podía tener una cuenta de banco, no la entendía, no podía andar por la calle sin antes planificar y preguntar cómo llegar esos lugares, no podía anotar un número de teléfono, se le confundían los números y tampoco podía responder un mensaje de texto.

Ahí voy preguntando hacia donde ir, y me dicen dos calles allá y otra allá y luego

"La Jefa me manda mensajes, pero solo puedo de voz, de texto no puedo, y a veces si me mandan de letras (Otilia).

Estas situaciones llevaron a La Jefa a tomar la iniciativa sobre la educación de Otilia "Entonces me ha agarrao y me matriculó. Ella me matriculó. 'Mas o menos para que aprendas a leer, me decía'" (Otilia). Buscó por internet algún programa de alfabetización que fuera compatible con los horarios y recorridos habituales de Otilia, pero lamentablemente los cupos en los lugares aledaños estaban ocupados. Aún así, le insistía para que vaya, además le aportaba con dinero para los pasajes

No había cerca, [solo] lejos. 'igual, pero vaya no más' me decía. Me daba plata aparte para el pasaje, para el estudio me daba aparte, para dos días y de providencia me acompañó como tres veces hasta la puerta del colegio, para saber como llegar (Otilia).

Otilia comenta que, si la jefa no hubiese tomado la iniciativa de llevarla al colegio, ella no hubiese ido por su cuenta. Porque a Otilia no saber leer ni escribir no le afectaba porque como dice ella “yo ni me daba cuenta” (Otilia) y su vida diaria la desarrollaba a costa de la ayuda de otros, quienes le explicaban los caminos o le ayudaban a contar los vueltos

Tengo que estar pidiendo ayuda a las niñas. Ahí las niñas también son buenas, le pido ayuda a las niñas y ahí ellas son muy buenas me ayudan (Otilia).

Ahí voy preguntando hacia donde ir, y me dicen dos calles allá y otra allá y llego (Otilia).

El año 2018 y después de 47 años, Otilia vuelve al colegio para ser estudiante del curso de alfabetización, un proceso que ella no se imaginaba estar realizando y que le ha traído muchas alegrías y sorpresas “Es que yo nunca pensé esto señorita [ir al colegio]. Hasta la muerte me quedo así sin saber [...] cómo yo, ha sido muy alegre venir al colegio” (Otilia).

La profesora de Otilia comenta que ella ha cambiado desde que llegó al colegio, llegó con una timidez en donde nadie le soltaba una palabra, tenía incluso una postura corporal que reflejaban incomodidad y malestar “Era cosa seria la Otilia, llegó diciendo nada, ni pío. Yo le preguntaba cosas y no me contestaba. De a poco se ha ido soltado” (Profesora 1).

“Si, tenía vergüenza. Pero ahora no, llego riéndome. Yo soy muy alegre, pero cuando ya estoy llegando hasta el fondo. Voy conociendo ya. Pero la principio calladita” complementa Otilia. La profesora comenta también que es una de las estudiantes con mayor avance en el dominio de las letras y la construcción de palabras y oraciones. Pronostica que Otilia aprobará los exámenes pero que debe seguir reforzando la escritura y lectura, y para eso le deja tareas que pueda ir desarrollando a medida que interactúa con el mundo, como en la micro y en su trabajo. “Aún no sabe leer y escribir bien, reconoce la mayoría de las letras y el sentido de una palabra. Además, es una de las más mateas y eso es fundamental” (Profesora 1).

### **5.1.2. Luz – 59 años**



A las 07:30 Luz se despierta para preparar su día. El abrigo en invierno y la sombra en verano son fundamentales, porque “trabajar en la calle puede llegar a ser súper duro si no estás preparada. Yo me llevo un termo con mate pal invierno y una sombrilla en el verano” (Luz). A las 9:00 ya está montada frente al consultorio de su comuna para ganar su sueldo basado en la venta de “cachureos” que se va encontrando o le regalan, trabaja de feriante o como ella le dice, de colega “Soy colega, y me pongo al frente del consultorio todos los días, menos el Lunes” (Luz). Hay meses más duros que otros, pero afortunadamente compartir casa con su ex esposo la exime del pago de vivienda o arriendo

Yo vivo con mi ex esposo en la casa de él, que antes fuimos esposos pero ya no, y mi hijo. Y nos llevamos bien, menos mal, porque sino no me da para pagar una pieza, hay meses que sería imposible (Luz)

Es madre de un hijo, que ahora es estudiante de la carrera de trabajo social en una universidad en Santiago. Luz siente que los logros educacionales de su hijo se deben al acompañamiento y esfuerzo que ha hecho junto a su ex esposo. Si bien, ella no sabe leer ni escribir y no pudo apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo, su ex esposo, quien completó la educación obligatoria, ocupó ese rol

Mi hijo estudia trabajo social [...] Fuimos súper aperrados con mi ex esposo, y yo aunque que analfabeta igual me la jugaba y lo llevaba al colegio iba a las reuniones y eso. Pero en el colegio no sabía y ahí mi ex marido lo ayudaba que si él fue hasta cuarto medio (Luz)

Hablar sobre su trayectoria escolar, genera mucho malestar en Luz, sus recuerdos la llevan a los momentos de acoso escolar que sufrió siendo estudiante en los primeros años en la escuela “lo pasé súper mal en el colegio (llora). Me molestaban siempre y no me gusta acordarme tanto de eso” (Luz). Aparte del acoso de sus compañeros, la incompreensión de su madre y profesores sobre sus ritmos y procesos de aprendizaje, más lentos y complicados que el de sus compañeros, la llevaron a que los otros construyeran el estigma de que Luz no iba a aprender “Me decían que no iba a aprender, y me tenía que quedar como era no más, para qué más. Yo trataba de aprender, trataba, pero costaba... No sé, a mí me dañaron psicológicamente en el colegio” (Luz). Primero básico fue el único curso que aprobó antes

de que su madre decidiera retirarla del colegio al ver que recibía acoso escolar y los profesores le comentaban que no iba a aprender

Yo veía que todos pasaban y yo quedaba ahí, en primero. Entonces mi mamá decidió retirarme., porque vio que me hacían bullying [...] Yo recuerdo que le decían a mi mamá que no había caso, que yo no iba a aprender (Luz)

Si bien Luz estaba desesperada por salir de ese colegio, comenta con tristeza que esperaba más apoyo de su madre y que la hubiese llevado a otro colegio para ser igual que sus hermanas, aprender a leer para desenvolverse “Yo quería ser igual que mis hermanas. Aprender a leer, a desenvolverme, a que nadie me dijera nada. Entonces, yo sentí como que estaba bloqueada, no sentí la ayuda perfecta de mi mamá, quería ir a otro colegio” (Luz). Cree que su madre no hizo lo suficiente por ella, lo que le hacía sentir diferente, como la ovejita negra

mi mamá era, no sé, la entiendo pero a la vez no la entiendo porque ella no hizo nada por mí, sentí como que me dejó ser. Vio como me hicieron bullying, me defendió y era, nada más. Sentí que era la ovejita negra (Luz)

Esa sensación de oveja negra la acompañó a lo largo de sus años, ya que luego de abandonar el colegio, obligaron a Luz a cuidar a sus sobrinos, quienes tenían un par de años menos que ella

Ellas [las hermanas] podían hacer la vida social como quisieran, pero la nana [Luz] tenía que cuidar a sus sobrinos... Porque ellas tenían que hacer cosas. Yo siempre dejé de lado mis cosas, lo que quería hacer. No tenía oportunidad de hacer nada (Luz)

Se sentía prisionera de su familia y eso no le gustaba, ella quería ir al colegio, hacerse amigos e intentar aprender a leer y escribir. “Yo no quería eso [cuidar a sus sobrinos], yo quería ir a otro colegio y aprender a leer y escribir, aunque me costara, pero me obligaron a hacer esto” (Luz). Aburrida de las labores que le obligaron cumplir sus familiares y con el deseo de cambiar ese destino, Luz intenta en varias ocasiones rebelarse con su madre, pero ella no lo permitía porque le daba miedo que algo le pasara a Luz. Comenta no tener lindos recuerdos sobre su infancia.

Yo dijo; ‘ya basta, ahora tengo que ver para mí. Voy a ver para mí y si tengo que quedarme sola, me voy a quedar sola, lo que sea’ Como que no sentí nada más. Pero mi mamá no me dejaba, no sé si era miedo porque me pasara algo o miedo de que abusaran de mí. Ahí no me acuerdo, no tengo recuerdos bonitos, esa es la verdad. No tengo recuerdos de mi niñez bonitos. Yo tengo recuerdos de que fui la nana de mis sobrinos de mis hermanas para ellos. Yo lo sentí así (Luz)

Luz quería su espacio personal, “Mi espacio de niñez, mi espacio de juventud, mi espacio de manejarme en la vida” (Luz). Y para conseguir ese espacio, Luz se casó a pesar de no sentirse enamorada “Me casé. Va a sonar doloroso, pero yo me casé para salir de la casa. Que yo no estaba enamorada. Y hasta ahora” (Luz) porque era la única forma en que su madre le permitiera hacer algo diferente

Lo que pasa es que yo no quería casarme, yo quería trabajar, estudiar y seguir adelante pero no me dieron la facilidad, la facilidad que me dieron fue ser la niñera de la casa y yo ya no. Si me casaba, me podía ir. Ahí me dejaba mi mamá (Luz).

Siempre le interesó volver a la escuela, pero había limitantes: la maternidad, el miedo a desplazarse por la ciudad hacia lugares desconocidos y las experiencias traumáticas de su escolarización cuando niña, fueron las principales.

Yo siempre quise volver al colegio para aprender a leer y escribir, no quería seguir así. Pero que como ya era mamá tenía que verla por mi hijo [...] No me gusta ir a otros lados porque me pierdo, una vez me perdí casi un día entero y me da miedo, y no hay colegios cerca de mi casa (Luz)

Me acuerdo de cuando me hacían bullying en el colegio y se me quitaban todas las ganas de ir (Luz)

Su hijo en reiteradas ocasiones le ha propuesto que vaya al colegio, le ofrecía su apoyo y compañía. Es él quien averigua de los colegios que imparten educación de adultos y la matricula en uno

'mamita, qué le parece que estudie, ¿quiere estudiar?', hijo; '¿y si me hacen bullying?' y me decía; 'no poh, si ahora estoy yo, no estai sola mamá, yo te voy a apoyar, voy a averiguarte mamá'. Yo creí que me estaba bromeando. Un día me dijo; "vamos a ir a un colegio, vamos a ver". Precisamente este. Yo no quería venir mucho para acá porque me contaban que era muy malo el ambiente (Luz)

Transportarse hasta el colegio era la primera barrera que Luz tenía que desafiar, no se traslada a zonas desconocidas porque se pierde "Me daba miedo porque no sé qué micro tomar. Yo sé que tengo que preguntar, pero cómo voy a estar preguntando a esta altura, ya estoy vieja para preguntar a esta altura" (Luz). Su hijo la acompañó las primeras tres veces para que se aprendiera el camino e identificara los recorridos de las micros que la llevarían hasta el colegio "Mi chiquillo me acompañó, tres veces para que me aprendiera como llegar, las micros y todo" (Luz)

El año 2018 Luz comenzó el curso de alfabetización de una escuela de modalidad flexible en una comuna de la Región Metropolitana. Una de sus profesoras comenta que a Luz le cuesta mucho concentrarse y se le olvida rápidamente lo enseñado, por eso, avanza un poco más lento "tiene una concentración mas o menos no más, vuela una mosca y se va. Y hay que volver a repetirle todo y eso hace que se atrase" (Profesora 1).

Comenta también que se frustra mucho ante la equivocación, pero que le han enseñado a ser ordenada, lo que le ha facilitado mucho el proceso de aprendizaje

además de ser súper responsable con sus tareas, Luz ha aprendido a ser muy ordenada, lo que la ha ayudado mucho para aprender [...] Le dan los turururus cuando le cuestan las cosas o se equivoca, es cosa seria (Profesora 1)

### **5.1.3. Carmen – 19 años**

Carmen es la más joven de las participantes. Es estudiante del primer nivel de educación media científico humanista, equiparable a primero y segundo medio de la educación tradicional, en un colegio de modalidad flexible en la Región Metropolitana. Vive con sus padres y hermano en una casa que arriendan junto a otra familia "vivo con mi familia y otra más, somos como una comunidad y tenemos que arreglárnosla así no más po. No hay lucas

para más” (Carmen). Esto ha determinado en gran medida la intimidad de Carmen con su familia, “tenemos pocos espacios para estar solos, siempre estamos juntos y cachan todo lo que me pasa” (Carmen) por ello en sus procesos escolares y personales se han involucrado más de lo que ella quisiera “Se meten mucho a veces, cachan todo lo que ha pasado en los colegios y se meten po. Opinan más de lo que deben y a veces no me dejan pensar por mi sola” (Carmen).

La trayectoria escolar de Carmen ha estado truncada por motivos de salud. Fue estudiante regular en un colegio al sur de Santiago hasta séptimo básico, año en que comenzó a sufrir de alergias alimentarias que interrumpieron su asistencia regular a clases. Junto a la sensación constante de malestar estomacal, Carmen comenta que era una niña muy tímida, lo que le impedía desenvolverse como el resto de sus compañeros

Es que yo era muy tímida y por eso me costaba hablar o hacer las cosas que hacían los otros niños, además tuve problemas de salud, me caía, era como típica niña pero empecé con muchos problemas y dolores de estómago y ahí me detectaron esa alergia.  
(Carmen)

Comenta que durante los años que le descubrieron su enfermedad, los profesores no la apoyaron con los contenidos que sus compañeros aprendían mientras ella combatía los malestares asociados a su enfermedad “los profes no querían o no tenían tiempo para atención. Y todos avanzaban en el colegio y yo acá, enferma” (Carmen), por eso, su mamá decidió que abandonara la escuela a mediados de séptimo sin alcanzar a aprobar el nivel “Fue un año difícil y no aprendí nada, así que mi mamá me sacó del colegio a mitad de año para que hiciera séptimo de nuevo mejor” (Carmen). La madre de Carmen, quien por falta de espacio estuvo en el mismo espacio en donde se desarrollaba la entrevista, también aporta con datos sobre su hija y comenta que “debido a la falta de consideración de la escuela, la sacamos. Tuvo que repetir, pero no importa, fueron malos con ella” (Carmen).

Así, al año siguiente ingresa a otra escuela básica, lugar en donde Carmen fue mejor acogida y apoyada por sus profesores y compañeros. Lamentablemente durante su primer año en ese colegio, Carmen empezó a padecer de dolores intensos que terminaron diagnosticados en

fibromialgia “de nuevo mal, me dio fibromialgia y que me hacía doler todo, así que de nuevo no podía ser una estudiante como normal” (Carmen). Esta enfermedad no le permitía rendir ni actuar como una estudiante normal, nuevamente faltaba mucho a clase, no podía tomar apuntes y se tenía que restar de actividades como las clases de educación física. Afortunadamente el apoyo de sus profesores, le facilitaron los procesos de aprendizaje y le permitieron pasar de cursos “El computador, teclear me costaba. No pude en ese sentido, pero grababa. Con el celular o una grabadora. Los profes me permitían grabar. Y cuando no podía hacer las pruebas ellos me ayudaban; ‘Carmen, díctame tú y yo voy escribiendo’” (Carmen).

A pesar de sus dificultades, Carmen disfrutaba mucho de ir al colegio, considera que era una buena alumna, colaboradora y muy buena compañera

“Era la típica alumna que era buena alumna. Me gustaba ir al colegio, siempre me ha gustado. Por tema de salud tuve que dejarlo un tiempo. disfrutaba de las dinámicas que ahí ocurrían. Cuando un compañero no traía materiales, yo le prestaba” (Carmen)

Sin embargo, todas estas experiencias estuvieron marcadas por la timidez con la que Carmen se desenvolvía en el espacio escolar con sus compañeros y compañeras. Le costaba construir amistades porque creía que el resto no la comprendía con su enfermedad “Una vez le dije a una compañera, no voy a poder ir porque me detectaron esta cosa, necesito reposo, pero les avisé anticipadamente, era solamente una reunión, les dije; ‘voy a tratar de avanzar y les mando lo que pueda hacer’. Se enojaron y tuve pelea por eso” (Carmen)

Su paso a la enseñanza media, marcado por un nuevo cambio de colegio, le trajo mucho estrés y malestar

Porque hacía trabajos hasta las 4 de la mañana. Eran cinco tareas en el día, y para el otro día. Distintas materias, y te hacían pruebas en computador. Pero me estresó tanto ese colegio. Todos estábamos estresados, y como yo tenía la fibromialgia me afectó un poco más y con el tema alimentario también. Decidí hacer exámenes libres en ese colegio (Carmen)

Junto al estrés, los profesores tampoco la apoyaron mucho para rendir sus exámenes con la formación que necesitaba “No se daban el tiempo de explicarme. Me pasaban la prueba y era como; ‘estudia sola’. Y ahí tantas vueltas que di, decidí salir definitivamente, y decidí que me voy a meter a un colegio de adultos” (Carmen)

Tomar esa decisión le hizo muy bien ya que sintió una liberación, estar en la escuela tradicional le generó estrés y depresión

Me sentí liberada. En ese sentido fui al psicólogo y me dijeron; ‘tú teni estrés y caíste un poco en depresión’. Es que igual aguanté hartó, dos años y algo. A veces iba y no me juntaba con nadie (Carmen)

Sus padres apoyaron su decisión porque la veían que estaba pasando por malos momentos “Me dijeron que estaba bien si estaba chata porque me veían mal. Mi mamá me veía haciendo tareas hasta las tantas de la madrugada, ella me ayudaba” (Carmen).

Decidió continuar su educación formal en una escuela de adultos, porque ahí tiene flexibilidad para tratar su enfermedad, estudiar tranquila e incluso trabajar

Entonces decidí meterme a un colegio nocturno para distraerme y empezar todo de nuevo, más relajado. Con cosas donde yo pueda estudiar, que permiten hacer otras cosas durante el día, trabajar, incluso. Y también lo decidí porque con la fibromialgia mía, necesito mucha distracción. Tiene que ver parte psicológico y corporal (Carmen)

A pesar de que ha estado varios periodos sin poder ir a la escuela, terminar la educación obligatoria es el objetivo de Carmen, porque después quiere continuar con estudios superiores

Nunca fue opción no hacerlo [abandonar la escuela] porque quería seguir estudiando, quiero sacar el cuarto medio, a toda costa, no importa cuál sea el sacrificio, pero quiero sacar el cuarto para poder meterme a trabajar y estudiar lo que yo quiero que es ser cosmetóloga (Carmen)

Buscando por internet encontró la escuela en la que es actualmente estudiante regular, espacio que la ha acogido y ha construido relaciones importantes

Soy la más pequeña, me adoran. Me dicen; ‘la Carmencita llegó’. Hablo con todos y me llevo muy bien con todos. Me acostumbré a eso, me siento más cómoda, mucho más cómoda. La paso bien, converso, son nuevas experiencias, experiencias que ellas han vivido y yo no (Carmen).

Las profesoras de Carmen la consideran una buena estudiante y compañera, colaboradora e interesada por pertenecer al grupo curso. A mediados del año escolar Carmen ya ha aprobado todas las asignaturas, pero ella tiene el anhelo de seguir yendo al colegio porque quiere seguir aprendiendo y apoyar a su profesora

En agosto recibimos las pruebas, y yo hasta como septiembre todavía estaba yendo. Me gusta ir a ayudarle a la profe, también tengo eso de si me surge una pregunta, a la profe se la puedo hacer y le puede ayudar a los chiquillos también (Carmen).

Paralelamente al colegio de adultos, asiste a unos cursos de cosmetología que imparten en la municipalidad donde vive. Con estos cursos, que también están pensados para adultos, Carmen descubrió que quiere ser cosmetóloga y que para ello debe seguir avanzando en su educación.

#### **5.1.4. Silvana – 48 años**

Vecina del colegio en el que es estudiante del segundo nivel de media, el equivalente a los dos últimos años de escolaridad obligatoria que son tercero y cuarto de enseñanza media, Silvana llega entusiasmada a las entrevistas donde quiere dar su opinión sobre la escuela en la que estudia. Es madre de dos hijos, esposa, hermana e hija; súper regalona de todos, quienes aparecen en la narración de la participante en varias ocasiones. El año 2018 es el segundo año de Silvana en la educación de adultos ya que el año anterior cursó el primer nivel de media correspondiente a primero y segundo medio.

Cuando se le pregunta sobre su trayectoria educacional se ríe, “Mi trayectoria escolar fue más o menos no más porque a mí en verdad no me gustaba el colegio, yo era muy regalona de mi mamá, y yo lloré y hacía pataletas hasta grande porque quería estar con mi mama” (Silvana). Se describe como una estudiante con muchas amigas y con rendimiento regular



“no era la alumna que me destacara” (Silvana), no le iba mal pero la flojera y las salidas con las amigas no le dejaban mucho tiempo para estudiar.

En su tránsito de educación básica a educación media, Silvana ingresó a un liceo técnico que le permitía completar la educación escolar y obtener una certificación técnica. Como cualquier adolescente, motivada por continuar vínculos con sus pares, Silvana se coordinó con sus amigas de educación básica para matricularse en el mismo liceo y en la misma especialidad. “Fui al colegio a inscribirme a párvulo, pero me encontré allá con compañeras de la básica. Me encontré con mis compañeras, estaban todas diciendo; ‘no, en secretariado mejor, en párvulo hay mucho’, y me fui con ellas a secretariado” (Silvana). A pesar de que secretariado no era la preferencia de Silvana, igual se matriculó para seguir siendo compañera de sus amigas. Costó poco para que Silvana se diera cuenta que secretariado no era para ella “en primero medio pasé así justo, con 4.6 y en segundo dije; ‘esto ya no me gusta, me está yendo mal, voy a repetir’” (Silvana). Los ramos eran muy difíciles y pensaba que no quería dedicarse a eso el resto de su vida “Hablé con mis dos papás y les dije que yo no quería seguir en secretariado, que no me estaba yendo bien, porque había ahí dactilografía, taquigrafía, que eran ramos de la especialidad que me estaba yendo mal” (Silvana).

Posterior a las vacaciones de fiestas patrias y luego de haberle comentado en reiteradas ocasiones a sus padres sus intenciones de no seguir los estudios de secretariado, Silvana no volvió al colegio “Y en segundo medio salí de vacaciones y ahí le dije que iba a retomar el otro año pero con párvulo” (Silvana).

La reacción de sus padres fue distinta “Mi mamá enojada, no quería, me dejó de hablar. Y en mi casa tenían almacén, entonces mi papá como hombre a la antigua; ‘bueno hija, aquí nos ayuda en la casa, con el almacén’” (Silvana). Su madre se enojó porque sabía que la vida de Silvana iba a ser más complicada si no terminaba la educación escolar, ella misma lo había vivido así y no quería que su hija repitiera ese error que cometió. Pero el desánimo de ir al colegio era mayor “La cosa es que me salí y después no retomé, no retomé nunca. No volví en marzo. Después pasaron los años, yo busqué trabajo y me fue bien buscando trabajo, no me pidieron muchos papeles” (Silvana). Su buen desempeño, el gusto por el trabajo en

fotografía, los aprendizajes generados y el agrado de recibir un salario, alejaban cada vez más a Silvana de retomar sus estudios “Me encantaba ese trabajo, hasta estaba aprendiendo para revelar. Y ahí estuve tan bien que el colegio ya no me importó más” (Silvana).

Pasaron los años, Silvana se casó y fue madre, su tiempo lo ocupaba en el cuidado de sus hijos y de su hogar, pero apoyaba de vez en cuando a su padre en el almacén para ganarse unos pesos. No volvió a tener un trabajo remunerado estable y tampoco consideró volver al colegio, a pesar de que ella sentía que le hacía falta algo y hablar sobre sus años de escolaridad la hacían sentir incómoda

yo siempre me preocupé de escribir bien, pero me faltaba decir; ‘yo tengo mi cuarto medio’ o cuando a una la entrevistan por ejemplo en el colegio para matricular y te dicen; ‘¿hasta qué curso llegó?’, y yo a veces decía hasta cuarto medio, pero yo sabía que no, porque me daba vergüenza decir; ‘no, yo hasta primero medio’. Era como un tema que me ponía incomoda (Silvana).

En su rol de madre, se preocupó de acompañar la educación de sus hijos y los momentos importantes de ellos como la graduación y cumpleaños, en eso

cuando mi hijo se iba a graduar de cuarto, me entró el bichito de volver a estudiar. Ahí yo participé en todo el tema de su graduación y ahí él me decía; ‘mama, tú también lo podí hacer’. Y era lo que me faltaba en realidad (Silvana).

Ese verano, Silvana decidió volver al colegio porque sentía que era un proceso inconcluso y pendiente

eso está pendiente en mí, tengo que algún día cumplir eso, cerrar ese ciclo. Más que por una necesidad de una exigencia porque igual yo tenía compañeros que era como una exigencia porque en la empresa le estaban pidiendo o para postular a un cargo mejor, le estaban pidiendo el cuarto. Era como algo personal o como un llamado interior ‘oye, te falta esto, hay algo pendiente’ (Silvana).

Actualmente Silvana se está preparando para rendir la prueba de matemáticas, la única que le falta para obtener su cuarto medio, se junta con dos compañeros más, que son los únicos

que quedan con ella estudiando, todo el resto ya desertó o aprobó “Se fueron casi todos” y por lo mismo tiene clases casi sola “hay veces que esto parece clase particular, no vienen los dos chiquillos que quedan y me hacen la clase pa’ mi” (Silvana).

#### **5.1.5. Sonia – 53 años**

Empleada en el centro de estudiantes de una universidad chilena con jefes que no superan los 25 años, Sonia lleva diez años trabajando como auxiliar de aseo en un espacio de organización estudiantil y casi treinta años trabajando en esa universidad. Es reconocida por sus habilidades en la cocina y su facilidad para armar catering en eventos importantes, habilidades que ha potenciado con la formación técnica que recibió cuando fue estudiante en la educación de adultos. Sonia es una reciente licenciada en educación media formada en la educación de adultos bajo la modalidad regular en la Región Metropolitana.

Es la cuarta de 9 hermanos y hermanas, su mamá fue dueña de casa y su padre, tenía un terreno con unas mesas de taca taca, donde vendía fichas para que la gente jugara en sus tiempos de ocio “después de tener tantos hijos comenzó a trabajar con un taca taca, les cobraba a los cabros 10 pesos por cada ficha en ese tiempo. Y después se compró un pool y ahora tiene 3 mesas de pool. Un salón. El sigue trabajando y con vida. Tiene 75 años” (Sonia). Al ser tantos hermanos y hermanas, la familia de Sonia nunca contó con recursos económicos holgados como para financiar lujos y/o artículos fuera de las necesidades básicas. Es por ello que desde pequeña Sonia y sus hermanos/as tuvieron que trabajar para aportar con comida o dinero a su hogar

pero cuando vi la necesidad de mi mami, me puse a ayudar a una señora a cortar hilachas, era perrita, tenía como 10 años. Y a otra señora la fui a ayudar al almacén entonces llegaba con pan. En realidad, todos llegamos con algo, pero todos nos esforzábamos sanamente. Yo tenía un hermano que salía a vender maní a las micros y todos aportábamos con algo (Sonia).

Sonia tuvo una trayectoria escolar marcada por la falta de dinero, sin embargo, eso aquello no fue un impedimento para asistir y cumplir con sus responsabilidades de estudiante. Su

madre, que no sabía leer ni escribir, siempre estuvo preocupada de que sus hijas e hijos fueran al colegio y tuviesen un buen rendimiento

a pesar de ser muy precaria económicamente, pero en ese sentido de que iban a las reuniones, mi mami jamás faltó. Y de todos, a veces se le juntaban. Pero ella siempre fue preocupada de la escolaridad de nosotros y nos mandaba siempre de punta en blanco, porque éramos pobres, pero limpiécitos, uuuuuu el lunes parecíamos princesas (Sonia).

La responsabilidad de la escolaridad de los hijos era compartida por los padres de Sonia quienes se repartían las labores de acompañamiento y seguimiento “Y también teníamos que tener las tareas listas porque en esos años mi papi nos revisaba todos los días los cuadernos. Mi mami también nos revisaba el colegio, pero nos veía las notas. Siempre nos revisaron los cuadernos” (Sonia). Comenta que no contar con los recursos suficiente tampoco la detuvo de disfrutar ir al colegio “Entonces pa mi siempre me gustó el colegio, de hecho, un profe me decía porqué iba al colegio si iba con los zapatos rotos, pero a mi me gustaba ir a estudiar, siempre me gustó estudiar” (Sonia).

Fue hasta séptimo básico que Sonia tuvo una actitud favorecedora hacia las prácticas y responsabilidades escolares “Mire insólitamente, en 7mo año me porté súper mal, o sea desordené. No de fiesta y carrete, sino que mal en cuanto al colegio y floja” (Sonia). Además recuerda que la profesora tenía actitudes injustas con ella y la maltrataba, situación que desencadenó que Sonia repitiera sin antecedentes para que ello ocurriera

Y lo que pasó fue que la profesora me dejó repitiendo y yo me encapriche y me dio rabia y aparte me esforcé para pasar a fin de año y yo le dije a mi mami que no quería seguir en ese colegio. No po, mi mamá era pollo, aparte no tenía tiempo, si nosotros éramos nueve hermanos, qué tiempo iba a tener para ir al ministerio para reclamar por una (Sonia).

Se retiró de esa escuela para ingresar a otra en donde podía terminar los dos años de enseñanza básica que le quedaban pendiente en tan solo uno, además le ofrecía la posibilidad de formarse en alguna habilidad técnica durante la jornada vespertina. Sonia se entusiasmó

con estudiar moda “Y yo me inscribí en la mañana a 7mo y 8vo y en la tarde a moda, de una” (Sonia). Fue un año muy duro, porque la doble jornada de estudio no le permitían trabajar para costear los materiales para su clase de moda, su madre la apoyó económicamente durante este periodo. Tuvo excelentes resultados en sus evaluaciones, lo que le permitieron por un lado pasar a enseñanza media y por el otro, seguir perfeccionándose en costura en un liceo industrial. Lamentablemente la noticia no fue muy bien acogida en su familia por el costo económico que significaba

Le dije a mi mami ‘pasé a segundo de moda’ pero mi mami me dijo ‘yo no puedo darte enseñanza media po hija, porque son tantos y no tengo plata pa darte y menos a ti que sale más cara’ en esos años salía súper caro la enseñanza media, claro los útiles (Sonia).

Así fue como las condiciones de vida de Sonia limitaron las posibilidades de continuar estudiando en la escuela

Siempre ha sido caro estudiar, pero antiguamente una persona que trabaja un puro dueño de casa que trabajaba para nueve hijos, no te iban a dar enseñanza media a ti no más po. No los podía dar. Todos llegamos hasta octavo (Sonia).

Es importante mencionar que para los años en los que Sonia había terminado la educación básica, ya estaba cumpliendo con la educación obligatoria asignada en Chile. Los doce años de escolarización que actualmente rigen la formación escolar fueron implementados el año 2000.

Terminar la educación obligatoria siempre fue un proyecto para Sonia. Luego de casarse y ser madre de tres hijos, Sonia intentó en varias ocasiones seguir su anhelo. “Pero para mí, siempre fue una inquietud de sacar la enseñanza media” (Sonia). Para eso, apostó por la educación de adultos. El año 1998 fue su primer intento con unos cursos que ofreció Chilecalifica, sin embargo, el mal diseño y ejecución del programa no le permitieron aprender con continuidad y menos aprobar el curso “estudiaba los sábados en el estadio nacional. Pero quedé a media con Chilecalifica porque los profesores se enfermaron, quedó la pata de pollo. Por responsabilidad de la institución, quedé botá. No sabíamos si pasamos o si repetimos, no

cachamos ná” (Sonia). De todas formas, participar de una instancia de educación formal luego de tantos años alejada de ello, le permitió a Sonia “despertar la mente” “En Chilecalifica no tuve resultado, no avancé de grado. Pero igual me sirvió para despertar la mente. Porque todos los sábados iba a estudiar y eso me reactivó la mente” (Sonia).

Además, se le presentaba otra barrera: su esposo, quien no quería que Sonia fuera al colegio y tampoco se desempeñara en otra labor que no fuese la doméstica

ese no lo terminé porque cuando estaba casada, a mi esposo no le gustaba que yo estudiara. Nunca me dejó surgir. Entonces me compré una maquina para cortar pelo, y me la escondió. Y con eso me frustré (Sonia).

Por esta y muchas otras razones Sonia decidió separarse, proceso que vivió con mucho dolor y soledad, pero que también le permitieron replantearse su vida y proyectos

Cuando me separé yo me fui de la casa, y una vez reuní a mis tres hijos y les dije que tenía tres metas en la vida que cumplir: la primera es empezar a ir a la iglesia, la otra es sacar el cuarto medio y la otra era tener mi casa. El cuarto medio lo patió un poco, pero si que lo quería (Sonia).

Una vez separada y luego de muchos años de servicio en la Universidad, una de sus jefas le ofrece la posibilidad de que su empleador le financie los gastos para que ella pueda terminar la enseñanza media. “La Camila me metió a un instituto que se llama Alcanza, ella me inscribió y todo y la Universidad pagaba ese instituto. Pasé a segundo y tercero con un 5, así arrastrando, porque el primer año me costó igual” (Sonia). No alcanzó a terminar su tercer año de enseñanza media porque en el ajetreo de papeles, perdió un documento importante y su empleador no pudo seguir ofreciéndole ese beneficio “Pero después se perdió una factura y no pude seguir estudiando y me castigaron un año en la Universidad, sin poder meterme a otras cosas por no tener la factura” (Sonia).

Sonia se destaca por la actitud y convicción que tiene para cumplir sus proyectos, a pesar de las dificultades que se le han presentado para lograr cumplir sus objetivos, asumiendo una actitud de superación movilizadora “Por eso te digo a mi nada me sale fácil, me salen siempre

piedras en el zapato, y hay que sacarlas o si no, estai frita. Si no la sabí sacar y seguí con esa piedra en el zapato seguí frustrá” (Sonia).

Finalmente, Sonia tomó las riendas de su proyecto educacional sin depender de su empleador ni familia, ya que sentía tener el control de su vida lo que le permitía actuar en torno a sus decisiones. Tal cual como se lo prometió a si misma, ya había cumplido dos de sus tres metas: había comprado una casa y se reintegró a los servicios de su comunidad religiosa. Le hacía falta completar la educación obligatoria y sentía un compromiso con sus hijos por lograrlo “Y era como demostrar a mis hijos que su mamá igual iba a poder. Mi hija siempre me decía ‘mamá termina tus estudios’” (Sonia). Por ello y por su cuenta buscó una escuela de adultos cercana a su hogar para completar tercero y cuarto medio. Se matriculó en un colegio de adultos en jornada vespertina donde asistía de lunes a jueves, escogió el programa de Educación Media Técnico-Profesional donde se formó en cocina nacional e internacional “me dieron a escoger entre mecánica y cocina, y a mi me gusta la cocina po, le pego caleta” (Sonia). Hace seis meses realizó su práctica profesional de maestra de cocina en un hogar universitario, la cual comenta que fue muy difícil y sacrificada porque sus evaluadoras eran exigentes “fue tan pelua, me hicieron escupir tachuelas, que se puso manipuladora, nutricionista, coordinadora... noooo como 5 evaluadoras y una de ellas, era cosa más seria la comadre” (Sonia). En su paso por la educación de adultos recibió algunos premios por su esfuerzo al compatibilizar con constancia, perseverancia y dedicación su educación y el trabajo “Oooo me puse a llorar, me emocioné mucho. Estaba en 3ro medio, al premio al mejor esfuerzo por trabajar y estudiar” (Sonia).

En Diciembre del 2018 Sonia cumplió con su sueño y meta, se graduó de su enseñanza media “es que siempre quise estar ahí. Vi a mis hijos pasar por esto y yo me moría también por lograrlo”. Haber completado la educación obligatoria siendo adulta es un orgullo y alegría inmensa para ella, terminó con la vergüenza que sentía de no haber completado la educación formal obligatoria “Es que antes cuando a mi me preguntaban, “¿oye hasta qué curso llegaste?” yo decía con vergüenza, hasta octavo. Pero ahora grito y cuando me preguntan digo “hasta cuarto medio”. Entonces y te hace sentirte feliz de haberlo logrado” (Sonia).

Ahora, con su licenciatura de educación media en mano y con un orgullo profundo, analiza su pasado educacional, cree que las condiciones que la frenaron de ir al colegio le han servido para fomentarle a sus hijos y nietos la importancia de ir a la escuela

Yo pienso que si nosotros hubiésemos tenido los medios para estudiar, así como nos gustaba, yo creo que hubiésemos sido grandes profesionales pero las cosas se dieron así. Igual esto a mi me ha servido para enseñarle a mis nietos, el valor de ir al colegio (Sonia).

## 5.2. Significados sobre la Educación de adultos

En el siguiente apartado, se presentan los significados que las estudiantes han construido a partir de su experiencia en la educación de adultos acerca de esta modalidad educativa. Estas unidades de sentido se han descrito en torno a diferentes temáticas, exponiendo en primer lugar los significados que las estudiantes han elaborado en torno a concepciones sobre educación y sus alcances. En segundo lugar, se presentan los significados, definiciones, sensaciones y valorizaciones que han construido las estudiantes sobre su participación en la educación de adultos. En tercer lugar, se presentan la forma como han operado los procesos psicológicos de motivación y expectativas respecto a su participación en este modelo educativo. En cuarto lugar, se exponen las opiniones de las participantes sobre el funcionamiento de la educación de adultos, y finalmente, se presentan ciertas experiencias significativas de las estudiantes en la educación de adultos.

En términos generales, las estudiantes asignan gran importancia a la educación por varias razones. Una de ellas es porque creen que la educación favorece la constitución de ellas como persona y genera un aporte importante a los objetivos de vida que cada una se propone “La educación es todo po’, es lo que te hace persona. Con la educación puedes lograr una chorrá de cosas, todo lo que te propongai, la educación te ayuda” (Sonia, 2018). Además, la educación es importante porque permite visualizar y comprender fenómenos que antes no tenían explicación racional, como menciona una de las participantes la educación te permite ver “es que la educación te hace ver, antes yo no cachaba nada, era como ciega” (Otilia, 2018). Producto de esta consideración ellas han incentivado que sus hijos, hijas, nietos y



nietas completen los estudios obligatorios, y para ello han estado presentes y activas en este proceso

“Fui súper paca con mis hijos en el colegio, les revisaba los cuadernos y les exigía buenas notas. Lo que no entendía se lo preguntaba a mi marido, porque el catcha un poco más. Nooo, a mi no se me escapó nada del colegio de mis niños” (Silvana)

“Porque cuando ellos empezaron a estudiar, les exigía del 5 para arriba, no fui tan ambiciosa. Y siempre les dije que me conformaba con que terminaran cuarto medio, después ellos escogían su profesión ni que sean doctores, ni ingenieros, ni nada (Sonia)

Igual esto a mi me ha servido para enseñarle a mis nietos, el valor de ir al colegio (Sonia)

En este estudio, todos los hijos e hijas de las participantes han completado la educación obligatoria e incluso la mayoría de ellos y ellas, han continuado con un proyecto educativo en la educación superior. Producto de ello, creen que sus hijos pueden apostar a una mejor calidad de vida y a la libertad.

“Todos mis hijos son profesionales, mi hija profesora, mi otro hijo informático y el otro es modelo y vive en Canadá y uta que se han sacado la cresta estudiando, y ahí están, mucho mejor que una” (Sonia)

“Mi hijo estudia trabajo social, y le va muy bien. No sé que es lo que hace, pero yo creo que es el mejor. Le permite en su independencia y yo quiero que tenga una vida mejor. Para eso tiene que estudiar. Estudiando, y que él siga la profesión que él quiere y la vida que él quiere. Porque él quiere seguir estudiando, quiere tener otro proyecto y después independizarse. A él le gusta la vida libre (Luz)

Alineado a las concepciones y significados sobre educación, la educación de adultos también es considerada importante para las estudiantes, ya que otorga posibilidades de formación para

las personas que por diferentes motivos se vieron rezagadas de la educación formal cuando jóvenes.

“La educación de adultos es como ayudar a las personas que no alcanzaron o no pudieron por alguna razón sacar el cuarto medio o la enseñanza media, por decirlo, a sacarla, aprender” (Carmen).

Es una oportunidad para seguir avanzando hacia la meta que tenga cada uno, porque hay muchos que quieren seguir estudiando. Un compañero mío que era mayor, sus hijos lo desafiaron, y los hijos tienen educación superior y le dijeron; “y tú papá ¿cuándo?”. Entonces cada uno tiene sus desafíos. Y la educación de adultos ayuda. También ayuda a darse cuenta que uno puede, que uno igual tiene la capacidad de entender, tanto como un joven que está estudiando, puede costar un poquito más pero lo va a lograr igual (Silvana)

Para mí es todo. Es algo que nos da la facilidad para poder estudiar, nos da sentirnos útiles para la sociedad, sentir independencia, útil para muchas cosas, nuevas cosas, compañeros, nuevos alumnos, nuevos profesores. Para mí esto es nuevo, es como que soy todo de nuevo otra vez (Luz)

Para ellas, ser adulta es una condición que ha obstaculizado su paso por la educación. El tiempo, la multiplicidad y complejidad de sus responsabilidades, el dinero, las preocupaciones y otros factores son barreras para la participación regular de ellas en educación. Creen que la infancia es el momento idóneo para la formación en la escuela, ya que después es mucho más difícil.

Después de adulta, trabajar y estudiar cuesta, cuesta mucho. Yo por eso le hago énfasis a mis nietos. Si tienen oportunidad de terminar sus estudios cuando hay sus tiempo, porque como yo digo, todo tiene su tiempo y cuando te pasai los límites de los tiempo, te pasa la cuenta. Porque igual, en el colegio, no porque fuese adulta me iban a dar facilidades, no acá (Sonia)

Me ha costado mucho aprender de adulta, aprender a escribir y a leer, me cuesta porque no... yo creo que a los niños no les cuesta tanto porque ellos solo piensan en estudiar, no piensan en qué van a hacer mañana o qué día trabajarán o la comida. En cambio los adultos estamos pensando en trabajo, otras cosas. Dinero. Eso. En cambio los niños ellos solo están esperando su comida e ir al colegio y hacer la tarea en la casa. En cambio, a los adultos nos cuesta mucho más (Otilia).

Sin embargo, rescatan la posibilidad de hacerlo ahora siendo adultas, ya que antes las condiciones en su vida no les permitió lograrlo y este es un espacio que las toma en cuenta

“O sea es que cuando cabra chica no pude no más po, y agradezco caleta que ahora tenga la posibilidad de hacerlo” (Silvana).

“Es un apoyo para la gente adulta, que se atreva a venir a estos colegios que dan la facilidad a las personas adultas. Se tiene que atrever a estudiar, hacer cosas que no pudieron hacer, que las hagan ahora, son maravillas, somos seres humanos que también tenemos sentimientos, dolores, dificultad, principios, que nos tomen en cuenta (Luz)

Para ellas, el formato de educación compensatoria para adultas y adultos es cómodo y beneficioso “Lo encontré cómodo. Encontré que era como un círculo nuevo para mí. Que me podía beneficiar, y ha sido así, el poder interactuar con otras personas” (Carmen, E1) ya que se ajusta a los tiempos, entornos y condiciones de ellas

“Si po, y como es de tarde noche puedo llegar bien después del trabajo al colegio sin preocuparme de pedir permiso y esas cosas” (Otilia)

“Ahí nos coordinamos con mi marido para que se quede con la niña y me acomoda po, porque durante el día no podría nica” (Silvana)

Por eso le decía, que el estar en el colegio de adultos me ha permitido tomar decisiones en otro sentido, inscribirme en cosas, trabajar y todo. Un colegio normal de la mañana

me permite solo estudiar para sacar el cuarto, y no te permite hacer otras cosas que ahora puedo hacer (Carmen)

Distintas emociones y sensaciones han marcado su paso por la educación de adultos; miedos, nerviosismo y vergüenza estaban implicados en la decisión de participar en ella. Pensar que serían las únicas adultas en el curso era una barrera constante en su participación, que las llevó incluso, a aplazar el inicio de los cursos. La acogida de compañeros/as y profesores/as, junto con la participación activa en el proceso educativo ha sido fundamental para que estas sensaciones se mitiguen.

“Me siento como, inclusive cuando entré a la sala sentí que me acogieron bien, como que no quería entrar en el sentido de que yo pensaba que iba a ser la única adulta, la más adulta. Y no entré al tiro en marzo porque estaba nerviosa, como que mis cosquillas de guata” (Luz)

“No ya que yo nunca, era grande yo. Y había educación de adultos, no, pero yo tenía vergüenza. ‘de niña no has aprendido, pero de mayor no importa, para estudio no hay edad’. Así me decía [La Jefa]. Pero qué vergüenza, una mujer mayor ‘no importa, si hay muchos que van, si hay muchos que van, así que no te preocupes no más’ Y verdad pos, si son muchos mayores, único que una niña menor que está y tienes treinta y tantos años, pues somos de 40 algunos. Y son muy buenos todos, son muy buenas” (Otilia)

“O sea, igual no sabia lo que me iba a encontrar, entonces si po, al principio un montón de miedo que después se me fue quitando cuando me sentí parte del curso” (Carmen)

“Buuuu, yo ya estaba un poco quitada de espanto por todas las veces que no me han funcionado las cosas con el colegio, pero en esta ocasión estaba súper concentrada en que lo iba a lograr y los nervios me ardían la cabeza. Cuando ya caché que los profes eran buenos y que nos hacían sentir bien, se me fueron pasando los nervios esos” (Sonia)

“Igual muy nerviosa porque era como el primer día de clases, siempre el primer día que uno se tiene que presentar y decir lo que pasó, hasta qué curso llegó y pucha igual qué plancha. Fue como una semana de eso. Pero fue bonito” (Silvana)

Con el transcurso del tiempo, las emociones y sensaciones limitantes que acompañaron a las estudiantes al inicio del proceso en la educación de adultos se han transformado en sensaciones de alegría, ansiedad y orgullo.

“Estoy con el pecho inflado, como chocha. Contenta y ansiosa por saber qué iba a pasar, cómo iba a ser” (Silvana)

“Si, tenía vergüenza. Pero ahora no, llego riéndome. Yo soy muy alegre, pero cuando ya estoy llegando hasta el fondo. Voy conociendo ya. Pero al principio calladita. Ahora si ya con todos nos reímos, hacemos bromas, nos mandamos mensajitos y estoy aprendiendo a mandar mensajitos jajajaja. Y me encanta pues. Me gusta y otra cosa que me alegra bastante” (Otilia)

“Y es la verdad, yo pensé que nos íbamos a ir, que no iba a durar más, yo dije; ‘voy a estar dos o tres semanas’ y acá estoy aún, feliz” (Luz)

### **Cuando entró a la educación de adultos, ¿cómo se sintió?**

Me sentí realizada. Que por fin a sentarse en los banquillos.

### **¿Cómo se siente eso?**

Se siente bien, entusiasmada de venir aquí, ver a mis compañeros, a esta altura tomamos once juntos (Luz)

Participar en la educación de adultos es una decisión conducida y reforzada por diversos procesos psicológicos. Dentro de ellos, la motivación es fundamental para llevar a cabo los proyectos personales, y para las estudiantes hubo distintas razones que las motivaron para participar en la educación de adultos. Uno de ellos fue el deseo de cerrar el ciclo escolar porque lo sentían pendiente

“eso está pendiente en mí, tengo que algún día cumplir eso, cerrar ese ciclo. Más que por una necesidad de una exigencia porque igual yo tenía compañeros que era como una exigencia porque en la empresa le estaban pidiendo o para postular a un cargo mejor, le estaban pidiendo el cuarto. Era como algo personal o como un llamado interior “oye, te falta esto, hay algo pendiente” (Silvana).

“Sí, muy contenta, yo le decía a mi mamá; quiero terminar, quiero esto. Terminar cuarto medio, cueste lo que sea” (Carmen)

Además, les ha tocado enfrentarse a experiencias donde se han visto limitadas por no tener la educación obligatoria completa, por ello, han participado en la educación de adultos porque “abre puertas”

Y ahí me causó ruido a mi, porque si ahora, para hacer este curso, que es solo para hacer aseo, piden hasta 8vo año, después con el tiempo, van a pedir hasta cuarto medio. Y yo quiero trabajar en otra cosa po. Y quiero surgir y después me van a decir que no puedo porque tengo hasta 8vo. Y de hecho me ha pasado, me pusieron barreras en algunas cosas. Entonces después terminando el 4to medio, se te abren puertas igual (Sonia)

Para las estudiantes del curso de alfabetización su principal motivación por participar de los cursos, es conseguir el dominio de la lectura y la escritura.

Mi meta como le digo, quiero aprender más, más, más. Quiero conseguir hasta donde doy. Lo que se me presente, lo que me venga. Quiero seguir hasta donde doy, voy a ver (Otilia)

Quiero leer y leer, hasta que me dé la cabeza. Hasta que mi cuerpo me lo pida. (Luz)

Así también, la distendida y flexible modalidad en la que opera la educación de adultos establece un ambiente relajado para el aprendizaje “Entonces decidí meterme a un colegio nocturno para distraerme y empezar todo de nuevo, más relajado. Con cosas donde yo pueda estudiar, que permiten hacer otras cosas durante el día. Trabajar, incluso” (Carmen).

Sin embargo, y en la mayoría de los casos, la voluntad e interés de participar en la educación de adultos no ha sido suficiente para lograrlo. Otras personas significativas para las estudiantes han sido fuente de motivación e impulso para que ellas ingresen a la educación de adultos. Estas personas se han encargado de buscar información sobre las escuelas y los programas curriculares de educación de adultos cuando ellas se han mostrado interesada pero pasivas ante las posibilidades de completar ir al colegio.

Mi hijo fue y dijo; “que venía con su mamá y quería inscribirla, quería saber si se podía inscribir en el colegio”. Al tiro, de primera por el no más po (Luz)

Entonces me ha agarrao y me matriculó. Ella me matriculó. Mas o menos para que aprendas a leer, me decía. “de niña no has aprendido, pero de mayor no importa, para adulto... este no hay... este como se llama... como es la palabra... para estudio no hay edad (Otilia)

Después la Jefa me metió a un instituto que se llama Alcanza, ella me inscribió y todo y la Universidad pagaba ese instituto (Sonia)

Comentan que si esas personas no hubiesen tomado la iniciativa de matricularlas probablemente por sí solas no lo hubiesen hecho en el corto plazo.

### **¿Y si no hubiese sido por ella?**

No pues, yo no hubiese estudiado. No no nada. Ella buscó por la internet, quería ponerme por algún lugar por aquí cerca porque ella trabajaba en plaza Italia, ahí no mas, su casa apartamento. Y buscó por internet y no había cerca, lejos. “igual, pero vaya no más me decía”. Me daba plata aparte para el pasaje, para el estudio me daba aparte. “yo para el estudio te voy a dar aparte, para dos días” (Otilia).

Yo quería, pero lo veía como algo para más adelante. Pero como me ayudaron, acepté feliz (Sonia)

Tal como las motivaciones operan para la comprensión de los significados de educación de adultos, las expectativas también son un proceso psicológico que favorecen la construcción de unidades de sentido. A partir de su experiencia en educación de adultos, las participantes han desarrollado distintas ideas sobre su futuro. Así, por ejemplo, las participantes han proyectado un futuro donde consideran la continuidad de estudios en la educación formal. Así es como Carmen quiere seguir cursos de cosmetología, Sonia quiere actualizar sus conocimientos de moda, Luz y Otilia esperan seguir en el colegio y continuar en los cursos posteriores para lograr el dominio de la lectura, escritura, y otros saberes.

“ahora estoy prendida para actualizarme con la moda. Porque cuando estudié moda, no es como lo que hay ahora, como las plantillas y todo lo que hacíamos era más antiguo, diferente” (Sonia)

Ojalá digo yo, ojalá que siga yo pues. De repente que yo si quiero seguir hasta que sea que esté acá. No importa si son dos años o tres años, lo que esté acá voy a aprender. Lo que se me presente, lo que me venga. Quiero seguir hasta donde doy, voy a ver. Si yo estoy acá, quiero hacerlos todos, quiero aprender correctamente a escribir y a leer también correctamente (Otilia)

Hasta que Dios quiera que siga estudiando. Hasta que mi cuerpo me lo pida. Voy a seguir viniendo a full. O sea, si yo quedo en este colegio voy a seguir viniendo para todos los cursos (Luz)

Terminar cuarto medio, cueste lo que sea, y luego trabajar y estudiar en un instituto para estudiar cosmetología (Carmen).

En el caso de Silvana, la continuidad en los estudios no es su prioridad ya que prefiere hacer la inversión económica que implica estudiar en su hija que está pronta a salir del colegio. Para ella, su proyecto consiste en trabajar en un empleo formal, ocupación que no pensaba desarrollar antes de estudiar en la educación de adultos.

Yo digo; ¡qué voy a hacer este otro año! Tengo que pensar que voy a hacer porque ya me acostumbré a estudiar, a venir y compartir con otras personas. Si, por eso yo digo;



‘si paso ahora, ya el otro año debo tener un trabajo’ Porque si busco trabajo voy a poder tener un currículum que diga cuarto medio [...] De hecho si pudiera estudiar igual lo haría pero tampoco como que me metería en crédito o algo así. No, si igual yo soy realista. Porque se viene mi hija y prefiero invertir en ella (Silvana).

Además, participar en la educación de adultos las ha movilizó para generar un proyecto a partir de los conocimientos que aprendieron en el colegio. Por ejemplo, Sonia quiere hacer un taller de cocina para estudiantes, idea que surgió a partir de su experiencia en la práctica profesional en un hogar universitario

“De hecho yo quiero hacer un proyecto de seguir capacitándome en cocina y de hacer un taller de cocina. Mira porque acá me he dado cuenta, que hay chiquillos que me dicen “tía a mí se me quema hasta el agua...” y eso me gustaría hacer. Un taller para los chiquillos que no saben cocinar” (Sonia)

Por su parte, Luz quiere aportar en el aprendizaje de otros adultos por medio de su acompañamiento y enseñanza de los saberes que ha aprendido en la escuela, a los y las futuros/as estudiantes.

Quiero aprender. Me gustaría en enseñarle a la gente adulta todo lo que me enseñaron a mí, a leer. Ese es mi proyecto ahora. Enseñarle a la gente adulta de que nosotros podemos seguir adelante y que me tomen en cuenta en eso (Luz)

Las estudiantes mencionan que sus expectativas son muy diferentes a las que proyectaban cuando no estaban en la educación de adultos. Era difícil para ellas pensar en el futuro porque sentían que no tenían proyectos, ahora en la educación de adultos se les abrió el mundo y las posibilidades de acción en el.

No se imaginaba que usted... [iba a ir al colegio] No no no señorita, qué pensaba yo que nada. No pensaba yo señorita, ahora si y que creo que voy a decidir seguir estudiando (Otilia)

Ya po’ y si ahora ya que tengo cuarto medio puedo hacer una chorrá de cosas, lo que me proponga, lo puedo lograr (Sonia)

Antes nada, solo pensaba que terminar el cuarto medio y ahí ver. Pero nada me emocionaba, ni me movía el piso. Ahora que entré al colegio como que se me abrió el mundo y tengo ideas claras de que quiero seguir estudiando cosmetología porque quiero ayudar a la gente. Antes ni siquiera me daban ganas de averiguar qué es lo que podría hacer” (Carmen)

En términos de desarrollo personal, las estudiantes esperan que la educación de adultos les aporte con herramientas para desenvolverse y participar de conversaciones que requieran de su opinión.

Creo que la educación de adultos me va a aportar en ser una persona, no sé si se le llama cultura o educación pero sí ser una persona que sepa, que pueda tener opinión si hablan de un tema, de la guerra mundial o de un tema de ciencias, cosas que yo aprendí y que no tenía idea. (Silvana)

Espero que me pueda aportar con conocimientos con los que pueda conversar y expresarme. Porque antes era tímida en parte porque no sabía mucho, ahora que ya sé un poco más, me meto no más en las conversaciones y opino. Antes nada, me daba como miedo y vergüenza dar mi opinión. (Carmen)

También esperan que les aporte conocimiento con el que pueden experimentar un nuevo mundo y vincularse de manera constructiva con personas nuevas y distintas

**¿Qué crees que te puede aportar de aquí a futuro, la educación de adulto?**

Conocimientos, un nuevo mundo.

**¿Y qué es este nuevo mundo?**

Conocer gente, interactuar. Como lo he hecho hasta ahora. Mis compañeras me han contado experiencias, he adquirido conocimiento de alguna u otra manera porque converso con ellas y me dicen; ‘me pasó esto, esto otro’ (Carmen)

En consecuencia, otro de los elementos destacado por las estudiantes respecto a su participación en la educación de adultos tiene que ver con los vínculos personales y afectivos

que han construido. Destacan el acompañamiento y contención de las profesoras/es quienes trabajan como voluntarias, siendo muy consideradas, pacientes y tolerantes con su proceso educativo, además, son visualizadas desde un rol de maternidad y paternidad a pesar de que son más jóvenes que las estudiantes.

Buenos profesores con paciencia. Ellos para ser tan jóvenes, yo considero que tienen la paciencia a full porque enseñarle a un adulto con todas sus cualidades, es difícil (Luz)

**¿Le quiere hacer una carta?**

Sí. A los tres porque han sido full con nosotros.

**Buenos profesores?**

Buenísimos. Sería yo mal agradecida decirle que no. La paciencia, la tolerancia, pese a que yo no tengo la educación que podía hacerlo.

**Pero para eso está acá pue.**

La disposición...

**¿Usted se siente valorada en este espacio?**

Sí. Porque me toman en cuenta. (Luz)

Son importante los otros, son compañeros y nos hacemos compañía y de alguna forma el profesor es como si fuese un padre con nosotros. Y esos son como compañeros y hay un adulto que es como si fuese un profesor [...] El profesor que es tan joven, la profesora tan joven y también el otro día empezamos con la profesora Karen, que ella hace de matemáticas, y que son tan buenos porque nos tienen tanta paciencia (Otilia)

Los profes un siete, tienen una voluntad de oro pa explicarte todas las veces que necesites. Buena tela y súper profesionales. No porque sean voluntarios se lo toman a la chacota, acá no. Eso es como rico porque uno ve como aparte de sus trabajos que tienen, vienen a prepararnos a nosotros. Y ellos valoran tanto que nosotros volvamos a estudiar, y nosotros valoramos tanto lo que ellos hacen porque después de sus trabajos se pasan para acá. Es una gratitud mutuamente (Silvana)

Porque cuando el profe a una le dice “Bien Sonia, tu podí”. Los profesores de colegio de adulto no es como en la básica, porque es distinta, los profesores son como más psicólogos en muchas cosas. Sobre todo cuando uno no se la puede y se larga a llorar, porque sí que me la llore (Sonia)

Al igual que las profesoras, los compañeros y compañeras también han sido personas importantes que han acompañado a las participantes a lo largo de su proceso en la educación de adultos. En muchos casos, las estudiantes han construido amistades basadas en el apoyo y compañerismo que significan una motivación importante para su participación y continuidad en la escuela.

Si, me he hecho amigos. Somos ahí, como una familia. Igual acá yo tengo un compañero chileno que me apoya bastante, porque hay veces que yo no quiero venir ‘Nooooooo tiene que venir tía, tiene que venir aprender’ (Otilia)

Y a veces en realidad una está súper cansá, pero te motivan los compañeros para no tirar la esponja. Me hice buenas amistades, son mis compañeros del colegio po, como los que uno tenía cuando niña, pero ahora de adulta. Más divertido aún. (Sonia)

A mi me importan mucho mis compañeros, nos preguntamos sobre nuestras vidas y muchas veces coincidimos en las cosas difíciles que nos han pasado. Nos agarramos cariños y nos apoyamos, como por ejemplo cuando una no entiende, le enseña a la otra y así (Carmen)

En términos generales, la educación de adultos ha implicado para todas las participantes un proceso de cambio y transformación. Han cambiado sus dinámicas, sus rutinas, sus amistades, sus familias y han transitado por distintas emociones que acompañan su proceso. Todos estos cambios las han llevado a sentir y vivir una transformación personal que implica nuevas configuraciones sobre su autoconcepto y autoestima, llevándolas a tomar decisiones que consideran positivas para su crecimiento personal.

Entré a la educación de adultos y empecé a querer otras cosas, a interactuar más. Llegué al colegio de adultos y dije; “la Carmen que veo ahora, no es la Carmen de

antes”. Mi mamá lo nota, hubo un cambio, no sé si fue el colegio, mi actitud, empezar a hacer nuevas cosas que ahora me puedo meter a cursos, empezar a trabajar, muchas nuevas cosas que antes no hacía (Carmen)

Es que como que ahora soy diferente, o yo me veo diferente a mi misma y me ha hecho bien. Como que no sé, la educación de adultos me permitió creer en mi, que me la puedo y que puedo hacer las cosas bien (Silvana)

Como que cuando entré al colegio dejé lo negativo porque no me servía. Incluso una amiga que era amiga pero amiga me dijo; ‘para qué vai a estudiar, estai vieja, eso no es para ti, cómo se te ocurre’. Yo la mandé a la China. Porque claro, yo sentía que era mi amiga, de colegio de nuestros hijos. Y de la noche a la mañana me dijo tres palabras y se las bloqué. Yo me quiero, ahora me amo. Y terminé la relación de amistad. Me habían pasado muchas cosas así y las dejaba pasar, ahora ya no. (Luz)

### 5.3. Significados sobre el aprendizaje escolar de las estudiantes en la educación de adultos

Las estudiantes han concebido el aprendizaje como un proceso asociado a “activar algo” que estaba desactivado y que tiene efectos sorprendentes porque permite el conocimiento y comprensión de ciertos fenómenos nuevos, llegando incluso a tener un manejo de ellos.

Aprender es como... pucha es cuando uno tiene dormida las neuronas y de repente se le despiertan así y es como..... uuuuuu qué maravilloso.... (asombrada) qué bueno lo que estoy haciendo, o cómo lo tenía dormido, o cómo logré yo esto (Sonia)

Es conocer nuevas cosas, manejarme en algo que yo no sabía (Carmen)

Consideran que el aprendizaje escolar les “abre los ojos” para presentarlas ante fenómenos que antes no habían comprendido o incluso habían ignorado y normalizado su funcionamiento y naturaleza

“Como que aprender es entender algo que no entendías o como que incluso no cachabas que existía. O sea, que las habías visto pero como que solo estaban ahí y ya está. Entonces como que te abre los ojos de las cosas que pasan. Por ejemplo como que te permite entender las sumas y las platas y eso” (Luz)

Sin embargo, para poder aprender en el colegio de adultos es necesario contar con ciertos elementos claves como una docente que enseñe con paciencia, estrategias para facilitar el aprendizaje y además la estudiante debe tener una disposición y actitud para el aprendizaje que implica la práctica y refuerzo de los contenidos escolares.

aprender se relaciona con conocer y entender, y para eso, una profesora muestra algo y enseña a desarrollar el proceso, y además [la estudiante] tiene que practicarlo y practicarlo (Silvana)

Si cuando se aprende es porque hay un profesor que enseña cosas diferentes. Si pues, nuestros profesores. Porque si no tuviéramos nuestros profesores no podríamos aprender solos (Luz)

Es que, para aprender de verdad hay que estudiar. Porque obvio que no vas a aprender si solamente vienes al colegio a escuchar a la profe pero no practicas en tu casa o no haces las tareas. Entonces uno igual tiene que poner de su parte (Carmen)

Tení que sentarte adelante, porque si querí aprender y pasar. Yo no quería quedarme atrás. Y eso se trata de los logros, porque no sacai nada con ir al colegio a machucar membrillos, entonces no po [...] El colegio en las finales, si usted absorbe y le pone énfasis y atención usted aprende mucho mucho (Sonia).

Para las estudiantes, aprender en el colegio de adultos es difícil porque se enfrentan a saberes nuevos y distantes a la información con la que se manejan cotidianamente. Además, se sienten abrumadas con la cantidad de información que deben saber para lograr pasar de nivel, lo que muchas veces lleva a los estudiantes a desertar.

Si pos, si yo hago aseo y me vienen a hablar de la célula...pfff... entonces aprender eso cuando en realidad no hago na' con eso, se pone súper pelua la cosa. Me vienen a hablar de ecuación al cuadrado y que con suerte había visto la suma (Sonia)

Como que uno parte y ve que va a ser difícil y le empiezan a mostrar lo que se viene y ahí entrai en pánico porque son demasiadas cosas nuevas que tení que saberte pa pasar de curso. Y ahí uno puede decir si desisto o sigo. Vi harto que desistieron y bueno, yo seguí y darle no más (Silvana)

Las dificultades sobre el aprendizaje escolar también incrementan cuando se es adulta debido a la multiplicidad de responsabilidades que conlleva esta etapa del desarrollo, como el trabajo y la familia. Sin embargo, no son excusas para que las estudiantes dejen de cumplir con las responsabilidades del colegio, a pesar del cansancio que a veces sienten

Nos cuesta aprender, pero somos responsables de hacer las tareas. Nos hacen tareas y a veces hasta las una de la mañana para el siguiente día entregarlo. “este para mañana tienen que hacerlo” y acá hasta las 1, una y media. Ya acabo y me voy a dormir. Y al día siguiente al trabajo (Otilia)

Es que a veces llego muerta y no quiero hacer ná. Con el cansancio de la pega, llegar a hacer las tareas después del ir a estudiar es súper peluo, no se lo doy a nadie. Pero cumplo, siempre llego con mis tareas hechas porque sino, me atraso y me pierdo con la materia del colegio (Sonia)

Es que igual tengo que hacerme cargo de la casa y no me da el tiempo para repasar como quisiera. Por eso cuando tengo tarea o un control me levanto como a las 5 de la mañana para aprovechar de estudiar antes de ponerme a hacer las cosas (Silvana)

La responsabilidad es una característica que comparten las estudiantes cuando se trata de responder en el colegio y lograr así, aprender. “Es que, si no lo hago yo, nadie lo va a hacer por mi y esto tengo que hacerlo aunque cueste sudor y lágrima. Y sino pá que estoy viniendo, si la idea es aprender” (Sonia).

El esfuerzo, dedicación y responsabilidad hacia el aprendizaje escolar se justifica por los efectos que éste ha conseguido en ellas. Para las estudiantes, los aprendizajes desarrollados en la educación de adultos les ha permitido sentirse más independientes al dotarles de mayor conocimiento sobre el entorno que las rodea

Aprender como que te permite independizarse sola. Entonces no tiene que depender de los demás (Luz)

Ahora es importante, para uno. Para identificar a donde no va a bajar, las calles, los números todo. Porque como le decía antes, era como ciega. No sabía como ubicarme. Ahora como le digo ya voy mirando las letras en cada casa, ubicándome a donde estoy y mañana no voy a estar preguntando (Otilia)

Así también, reconocen que el aprendizaje escolar las dota de conocimientos que les permite desenvolverse en sus espacios de trabajo con mayor seguridad, capacidad de acción y proactividad.

El significado de aprender es porque a ti te abren más puertas de trabajo, te le abren más posibilidades de hacer cosas en tu espacio de trabajo como que te nazcan a ti (Sonia)

Como que ahora que aprendí otras cosas, pero aún que no tengan nada que ver con mi trabajo en la feria, me atrevo a hacer más cosas y distintas. Como hablar más de otra forma con mis clientes (Luz)

Por otro lado, el aprendizaje escolar aparece como una actividad nueva en sus labores cotidianas que las hace inmensamente feliz, ya que les hace sentir pertenecientes a la sociedad que habitan y las posiciona en un rol diferente al que han ocupado por mucho tiempo. Desafían así, las labores de género que sus cercanos esperan que cumplan.

**¿Y usted se ha dedicado toda su vida a cocinar?**

Sí. Así es nuestra vida. Cocinar, planchar, comer.



**¿Ahora ha cambiado eso un poco? ¿Hace más cosas que solo cocinar?**

Estudiar, aprender, salir a pasear con las niñas, disfrutar la vida.

**No más cocina para Luz. ¿Qué se viene ahora para Luz?**

Alegría, importancia. Como emociones nuevas y mire, qué alegría ahora y todos son bienvenidos a estudiar. A venir a aprender. Tienen que estar en la sociedad, como es sentirse que es una persona útil (Luz)

Si pos, y como que ahora ya no solamente soy mamá y dueña de casa, sino que ahora soy estudiante que aprende y con otras responsabilidades. Entonces que nadie me viene a decir ‘oye haz esto o haz esto otro’ porque mis estudios están primero y que ellos hagan las cosas de la casa porque están grandecitos ya. (Silvana)

Tal como Luz lo ha enunciado, aprender en el colegio de adultos, es un proceso acompañado y conducido por emociones. La alegría es una sensación común en las participantes cuando se dan cuenta que han aprendido

Me alegra bastante. Le doy gracias a Dios también. Una alegría me da, una sensación que a veces me dan ganas de llorar (llora de alegría). Alegría que me hace llorar.

**¿porqué?**

Es que yo nunca pensé esto señorita [ir al colegio]. Hasta la muerte me quedo así [analfabeta].

[...]

Oyyyy se siente muy alegre, si por eso a veces me aloco. En el colegio nos reímos que queremos aprender a escribir de todo para escribirle mensajes a todo el mundo jajajaja. A las amigas, para no dejarlas dormir (Otilia)

Y cuando logro resolver los ejercicios porque los entendí ahí salto en una pata porque qué alegría mas grande entender lo que estoy haciendo (Silvana)

Es que me gusta mucho aprender, es algo que disfruto porque me hace entender cosas y eso es pura alegría, como una sensación de realización personal. (Carmen)

Como así también, cuando no han logrado comprender los contenidos escolares han sentido mucha frustración y tristeza que las ha llevado a cuestionarse su participación y continuidad en la educación de adultos.

Es que cuando no entiendo me entran los monos y ya no quiero na de na. He pensado incluso que me voy a salir del colegio. Pero cuando logro entender, ahí me vuelve la paz y tranquilidad (Sonia)

De repente cuando se pone difícil me pongo a llorar, y sé que es un poco de cabra chica, pero es que ya soy adulta y cómo es posible que no entienda. Me frustró ene. (Carmen)

Las sensaciones de angustia producto de las frustraciones al no comprender los contenidos escolares vienen con una fuerte carga emocional por los recuerdos escolares durante la infancia

Sí. Cuando no entiendo o no me salen las cosas, eso me bloquea y me frustra de tal manera que me dan ganas de correr y mandarme a la China. Esa sensación me da, pero yo digo; “no, no, no lo puedo hacer”. Inclusive aquí me dio una crisis de llanto atroz.

**¿Qué sentía en ese momento?**

Sentía que estaba en el colegio que me estaban maltratando.

**¿Y la estaban maltratando en realidad?**

No. Nada. Es que sentí esa sensación como que estaba en el colegio y todos me miraban y me discriminaban. Como que se me vino todo el mundo para atrás. Cuando estaba aprendiendo y sentí como que todos se reían, todos jugaban conmigo. Y pasaba mucho cuando era niña.

El miedo y vergüenza por equivocarse es una sensación que las acompaña desde sus experiencias tempranas en la escuela. Recuerdan con mucha pena que cuando eran niñas sus compañeros/as se burlaban de ellas cuando respondían incorrectamente a las preguntas de los profesores, lo que las desincentivó a preguntar y participar en clases. Este miedo aún

acompaña su proceso de aprendizaje, pero se ha mitigado al encontrarse en un espacio donde sus dudas son escuchadas y nadie se burla cuando se equivocan.

Eeeee a participar también, a levantar la mano, que antes no lo hacía. Yo creo que tenía ese miedo de decir algo equivocado porque antes todos se burlaban si me equivocaba. Acá no, porque muchas veces los compañeros tienen las mismas preguntas. Antes era como un miedo que no me dejaba hacer nada, no me atrevía porque me daba vergüenza equivocarme y que piensen que soy tonta (Carmen)

Como que igual es un espacio más solidario porque antes cuando estabai en el colegio, era terrible equivocarte porque se te venía un mar de risas que te daba vergüenza po. Ahora todavía me da un poco de miedito, pero no tanto (Silvana)

Para ello, el acompañamiento de los profesores ha sido fundamental para mitigar las sensaciones que limitan la participación y el aprendizaje. Las incentivan a sentirse seguras de sus saberes y a seguir preguntando para que no se queden con dudas.

Cuando me equivoco le digo ‘discúlpame profesor’ le digo. Y entonces escucho no más jajajajaja. ‘Tienes que estar segura, tu tienes que estar segura de lo que tu estás haciendo tienes que estar segura’ (Otilia)

Si, los profes dicen que cualquier pregunta por más tonta que sea, háganla, porque no deben quedarse con esa duda. Antes me quedaba con esa duda y no podía sacarla (Carmen)

En estos dos casos, los otros han ocupado un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Las profesoras y profesores junto a los compañeros y compañeras son los sujetos más destacados por las estudiantes en cuanto favorecen y/o perjudican el aprendizaje. Un ambiente de alegría, esparcimiento, control y donde haya libertad de expresión y pensamiento, favorece la dinámica de aprendizaje

Bien, echamos tallas, tenemos horario de tallas, hasta las profes... Las profes nos entienden a nosotros, pero cuando hay momentos libres chacoteamos pero cuando hay momentos serios, nos ponemos serios, hay que ponerse a estudiar. Nos dan la

oportunidad de expresarnos, nuestra manera de pensar y eso hace que podamos aprender mejor (Luz)

Destacan de ellos la paciencia y cariño con el que enseñan, porque creen que enseñarle a adultos es difícil por todas las cualidades que trae consigo al momento de aprender.

La profesora era un siete. Si yo la eligiera de nuevo, si volviera el pasado, yo la elegiría a ella porque era un siete como profesora, con paciencia [...] Buenos profesores con paciencia. Ellos para ser tan jóvenes, yo considero que tienen la paciencia a full porque enseñarle a un adulto con todas sus cualidades, es difícil. (Luz)

Yo me equivoco a veces, con el con las letras. Y también nos tiene bastante paciencia, sobre todo que somos adultos y a veces somos difíciles, nos tiene paciencia bastante. (Otilia)

Si el profe de matemática tenía una buena técnica era de los que llegaba y empezaba al tiro a escribir en la pizarra y después explicaba, pero no lo hacía una o dos veces, sino muchas hasta que aprendiera. Cuánta paciencia (Sonia)

Una de las profesoras entrevistadas también cree que la paciencia es requisito fundamental en el trabajo de enseñanza, pero no cree que porque sean adultos el trabajo sea más difícil porque a diferencia de los niños, los adultos intencionan más su deseo por aprender y se esfuerzan por ello “Uff mucha paciencia, porque hay veces que estas enseñando cosas sencillas pero no las entienden, entonces hay que aplicar método A, B y C para que logren entender lo que les hablo. No es más difícil que enseñarles a los niños porque le ponen mucho empeño” (profesora 1)

El apoyo y acompañamiento de los profesores, no solo ocurre desde el plano académico, sino que también las apoyan y escuchan desde un plano personal, psicológico y afectivo.

Porque cuando el profe a una le dice “Bien Sonia, tu podí”. Los profesores de colegio de adulto no es como en la básica, porque es distinta, los profesores son como más psicólogos en muchas cosas. Sobre todo cuando uno no se la puede y se larga a llorar,

porque sí que me la lloré. Ahí cuando los profes me cachaban que andaba media angustiada los profes se me acercaban y me decían pero Sonia, si vas a aprender. Y hacían otras cosas para que aprendiera y al final, sabí que lo lograba, aprendía (Sonia)

Por su parte, los compañeros y compañeras son sujetos relevantes porque son un apoyo y compañía a lo largo del proceso de aprendizaje escolar. Su compañía hace que la estancia en la escuela sea más agradable

En el curso siempre lo hacemos, juntarnos a conversar. O siempre cuando estamos esperando al profe, y todo el grupito, estoy yo y mis compañeros, nos ponemos a conversar todos ahí. Entonces como que tenemos momentos súper agradables juntos en el colegio (Carmen)

En un ambiente agradable donde priman las relaciones cordiales y colaborativas, el proceso de aprendizaje se facilita cuando las estudiantes se enfrentan a dificultades o dudas con el contenido escolar

Si como tenemos pura buena onda, entonces como que se hace más fácil aprender. Porque nos apoyamos, nos ayudamos a resolver las preguntas (Silvana)

**E: Y, los compañeros y compañeras?**

L: Ah, no po. Mis compañeros igual, osea, nos apoyamos todos.

**E: Son importantes?**

L: Si po, importantes por que todos nos apoyamos de una manera u otra. Emh...Si nos equivocamos uno nos equivocamos el otro y el otro le ayuda. Y si el otro le enseña al otro, perfecto (Luz)

Igual acá yo tengo un compañero chileno que me apoya bastante, porque hay veces que yo no quiero venir. Noooooo tiene que venir tía, tiene que venir aprender (Otilia)

Los cabros me enseñaron y eso te incentiva. El apoyo es lo fundamental. Una vez tuve un trabajo súper difícil y los chiquillos me ayudaron a armar la presentación y me saqué un 7. Eso te demuestra seguir. Igual la Camila cuando pasé a 2do medio, “sigue no más Sonia, sigue”, después el Gabriel también (Sonia)

Para las estudiantes, el aprendizaje escolar es posible cuando hay amigos/as y/o compañeros/as. Es por ello, que manifiestan que sin compañeros no es colegio

Si, porque sin compañeros ...no es colegio. No po, osea para mi es colegio, osea. A pesar de adultos, pero es colegio (Luz)

Que el aprendizaje es con amigos, compañeros. Vemos amigos reunidos. Como yo en el colegio (Otilia)

Es por ello, que cuando los compañeros y compañeras faltan al colegio, las estudiantes se desmotivan por aprender porque el ambiente de aprendizaje es más aburrido y monótono

Claro, y eso desmotiva un poco porque por ejemplo partimos con un curso grande y ahora de repente me tocaba venir sola [...] entonces a veces dicen; “no voy a ir”, y eso de repente igual me desmotivaba un poco, ir sola. Porque igual aparte del estudio, uno hace lazos y súper fome venir sola. No converso con nadie, está solo la profe y así ¿quién quiere aprender? (Silvana)

Además de los profesores y compañeros, ciertos/as sujetos/as externos al contexto escolar también son muy importantes para el desarrollo del aprendizaje escolar. Los/las jefes/as se han comprometido con el proceso de aprendizaje escolar de las estudiantes: les dan tiempo en el trabajo para que puedan hacer sus tareas y estudiar cuando lo necesiten, las incentivan a practicar, les modifican los horarios de trabajo, las apoyan resolviendo dudas y corrigiéndoles las tareas y las apoyan con materiales para que puedan estudiar.

Entonces ahí tenía posibilidades de que si no se ha acabado el día, la jefa me decía “siéntate a escribir, porque a mi me gusta que tu aprendas a leer” [...] Sii vengo de un país ajeno a estudiar. Mira como es todo imagínate. Las personas son tan buenas también y mi jefa tan buena que me puso a estudiar. Me compró cuaderno, todo (Otilia)

Mi compañero el Mario es bien caballero, el trabaja también y se levanta a las seis de la mañana y su tarea también la hace el. Le ayudan en el trabajo, los jefes le ayudan son principalmente los que apoyan. Imagínate, más que la familia de la casa (Otilia)

Los hijos e hijas también son referentes de apoyo para el aprendizaje escolar de las estudiantes, les enseñan y practican junto a ellas los contenidos escolares.

Yo por lo menos sabia tomar el lápiz. Porque mi hijo me enseñaba a tomar el lapiz, el cuaderno y todo, pero muchos no sabían tomar ni el lápiz (Luz).

Sí, por ejemplo, mi hija se sienta a estudiar conmigo porque a ella le gustan las matemáticas, yo le digo; “tú eres científica, yo soy humanista”, entonces ella se sienta y me dice; “esto está mal, esto está bien, o te voy a enseñar una técnica”. Ella está ahí conmigo. Mi hijo igual me dice pero lo veo más ocupado, pero me dice; “mamá, si tení alguna duda yo te puedo ayudar” (Silvana)

Sin embargo, las participantes atribuyen causalidad a los resultados de aprendizaje al interés y gusto de ellas por comprender los fenómenos estudiados “Yo aprendí porque a mi siempre me gustó estudiar, siempre me ha gustado entender cosas” (Sonia). Además porque les permite vivir y ubicarse en el espacio y territorio que recorren “Yo aprendo porque me permite vivir, para identificar las letras y cuando voy a algún sitio para conocer a donde esté” (Otilia).

Por otro lado, sus expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje descansan en sus creencias religiosas

Hasta que Dios quiera que siga estudiando y aprendiendo (Luz)

Escribir y leer rápido. Que Dios va a querer que yo lea correctamente (Otilia)

Pero también saben que los resultados de aprendizaje dependen en gran medida de la actitud y convencimiento sobre su capacidad de logro

Hay muchas cosas que tu crees no vas a poder y te niegas a la posibilidad de que ocurra. Pero cuando lo vas logrando, se va haciendo más fácil y te vas dando cuenta de que si lo puedes lograr, de que si puedes avanzar, aunque te cueste (Sonia)

Finalmente, las estudiantes evalúan los aprendizajes escolares desarrollados en la educación de adultos como un regalo que valorizan por sobre cualquier producto material “Este año ha sido un regalo. Entre un regalo de un objeto y esto, me quedo con esto, para mí fue todo, todo lo que yo quería y mucho más” (Luz)

#### 5.4. Aprendizajes significativos desarrollados por las estudiantes en la educación de adultos

Las estudiantes han manifestado haber aprendido una variedad de conocimiento a lo largo de su participación en la educación de adultos, para presentar esta amplia gama, los aprendizajes han sido clasificados en dos grupos: aprendizajes académicos y aprendizajes personales. Los aprendizajes académicos refieren a todos aquellos relacionados con los contenidos escolares enseñados intencionadamente en la escuela por los profesores. Por su parte, los aprendizajes personales son aquellos saberes desarrollados sobre sí mismas y su lugar en la sociedad.

##### **5.4.1. Contenidos de aprendizajes académicos**

Los aprendizajes académicos más significativos para las estudiantes difieren dependiendo del nivel de estudio que cursaron. En ese sentido para las estudiantes del nivel de alfabetización los aprendizajes más significativos sin duda tienen que ver con el aprendizaje y reconocimiento de las letras, lo que las aproxima al dominio de la lectura y escritura

Para mi señorita este... que hasta el momento mi aprendizaje más importante en el colegio ha sido reconocer las letras para poder leer algunas palabras y escribir (Otilia)

Lo que más he aprendido ha sido a conocer las letras y los números, y cuando los juntos y armo frases... qué cosa más maravillosa... Yo escribir eso... ¡Cuándo! De



mi propia mano. Entonces, imagínese, yo no lo sabía. Y eso, mire (muestra su cuaderno), yo sola (Luz)

Para ellas, estos aprendizajes son importantes porque el reconocimiento de las letras les permite ver, reconocer y sentirse perteneciente a la sociedad que habitan, porque el analfabetismo es un estado incómodo donde sienten “estar dormida en vida”

Porque cuando uno no sabe leer ni escribir uno está como si fuese ciega, no ve nada. Entonces ya cuando uno ya está aprendiendo se va en el metro mirando las letras [...] Antes era como ciega y ahora estoy mirando, estoy conociendo las letras, donde voy estoy mirando las letras y entonces estoy conociendo cada día más [...] Me siento alegre, feliz. Más parte de este mundo porque antes ni sabía a donde estaba parada (Otilia)

Como no sabíamos las letras, estábamos dormidos en vida y es una sensación súper incómoda. Yo le puse eso, yo estaba dormida en vida. No sabíamos qué nos esperaba y ahora que sabemos leer y escribir un poco más es como woow, todo un mundo nuevo (Luz)

Para las estudiantes de los niveles educativos superiores, los aprendizajes académicos más significativos son aquellos relacionados con las asignaturas de inglés e historia. Saber inglés les parece interesante y pertinente debido a la influencia cultural y artística que se recibe de los países angloparlante por medio de redes sociales y los medios de comunicación, además les ha permitido comunicarse con extranjeros.

Inglés, es como lo que más me ha gustado y servido de aprender. O sea, no hablo bien inglés, pero al menos ahora cacho más palabras para chamullar y entender cosas en la tele, películas y las canciones [...] Y es importante igual po, porque no te vai a poner a hablar con un gringo pero todo está en inglés, hasta la comida de repente viene con instrucciones en inglés (Silvana)

Es que sabí que aprender inglés, me ha servido ene porque mi hija es profesora de inglés y ahora la entiendo un poco más cuando habla y también como yo trabajo en

la universidad, llegan hartos gringos a la U y yo los agarro pal chuleteo. Se matan de la risa conmigo (Sonia)

Por su parte, historia es una asignatura que también destacan, no por su utilidad o aplicabilidad en su vida, como en el caso de los saberes de inglés, sino la destacan por el disfrute que sintieron al aprender.

Uuuuu es que lo pasaba súper bien aprendiendo historia, era entretenido y en verdad no me fue tan bien, pero ahí yo gozaba aprendiendo. Como que me imaginaba los otros tiempos, las guerras y todo. Uuuu me hacía transportarme a otro lado (Silvana)

Me gustaba todo, biología e historia, pero historia en verdad me gustaba mucho y creo que aprendí bien (Carmen)

Por otro lado, las estudiantes destacan los aprendizajes desarrollados sobre el uso de la tecnología. Han recibido enseñanzas sobre el uso del computador y del teléfono móvil que les permite tener un manejo apropiado y productivo de estos equipos en su cotidianeidad y en su desempeño laboral.

Estos también los aprendimos en el colegio, ponernos en computadores, aprendí computación y sabí que me ha servido tanto porque ahora todo es con computador. Te hacían hacer la minuta todo por computador y más encima había una clase que se llamaba economía y negocios y que te metían a estos (señala el computador). En muchas clases, nos hacían talleres de computador, en muchas clases nos metieron a esto. Hasta incluso nos enseñaron como usar el celular con la pantalla. ¿Sabíai que hasta podí saber en cuánto tiempo viene la micro? Un milagro pal invierno (Sonia)

Con el uso de la tecnología se apoyan para resolver dudas rápidamente. Pero además, las estudiantes del nivel de alfabetización destacan que su uso ya que las apoya en la identificación de las letras para la escritura de las palabras y corrige los errores ortográficos cuando intentan mandar mensajes

También nos enseñan a escribir con el celular, y es mucho más fácil porque te va diciendo las letras, como una ayuda. Estoy buscando letras ahí. Por eso pongo una

letra mal y me sale el resultado. Acá sale el resultado de cómo se escribe y digo ay me equivoqué y lo cambio, pero me sale el resultado. Entonces lo vuelvo a hacer y lo hago bien.

### **Y el celular te ayuda porque corrige la ortografía?**

Si me ayuda, y también como para: ‘¿para qué es buena la fruta chía? ¿para qué es bueno el kiwi?’ Y usted escribe eso que ya estoy escribiendo poco a poco. Y me responde ‘la chía es buena para el colesterol, para bajar de peso’ (Otilia)

El aprendizaje del uso de la tecnología ha sido significativo para las estudiantes porque les ha facilitado la comunicación y contacto con los otros

Lo importante, el teléfono para podernos comunicar, llamar al colegio, o sino ¿cómo nos comunicamos para el colegio?

### **¿Cómo se comunica con sus compañeros, desde el celular? ¿Se comunica?**

Tenemos Whatsap, para podernos comunicar.

### **¿Es importante comunicarse?**

Es importante. Tiene que estar ahí porque puedo saber cómo están mis amigas y hermanas. Todavía me cuesta escribir, pero por lo menos puedo hablar por audio. Pero antes como no sabía usarlo, solo llamaba por teléfono. Mire, ¿le mando un mensaje?

## **5.4.2. Contenidos de aprendizajes personales**

Por sobre los aprendizajes académicos, las estudiantes destacan los aprendizajes personales que han descubierto a lo largo de su participación en la educación de adultos

“He aprendido sobre hartas cosas en el colegio, pero en verdad lo que más me va a quedar, son las cosas que aprendí sobre mi, porque el resto se me va a olvidar yo creo. Pero nunca se me va a olvidar lo que conseguí como persona acá” (Silvana)

Son saberes sobre ellas mismas que no fueron enseñados por los profesores, pero que surgieron como consecuencia de su paso por la educación de adultos como un proceso de descubrimiento personal “Son cosas que aprendí porque como que lo descubrí, pero ningún

profe me lo enseñó” (Sonia). En primer lugar, las estudiantes mencionan haber desarrollado una mayor seguridad personal a lo largo de su paso por la educación de adultos que se demuestra en la convicción y empoderamiento sobre sus decisiones. Aquello ha sido un proceso de descubrimiento en la medida que han cumplido con los objetivos que se han propuesto en la escuela y como consecuencia de identificar los resultados de aprendizaje obtenidos. Por ello, han manifestado que “si me lo propongo, puedo”

Sobre mi lo que más he aprendido es que si me lo propongo, puedo, antes como que no creía que lo podía hacer (Silvana)

Mucho. Aprender a leer, aprender a valorarse, aprender que uno puede cuando quiere hacerlo. Por que ya sentí que... que esto era lo que es mío. Esto era lo mío y esto es lo que yo quiero. Ya basta de estupidez, o sea, de estupidez en cuanto de tomar decisiones de los demás. Las decisiones de los demás yo creía que era bueno y al final no eran nada bueno (Luz)

Aprendemos para estar más seguro, cuando entiendo bien bien, estamos más seguro. Si ahora a veces solamente me siento un poquito insegura porque de repente no me sale bien, pero ante ni siquiera me atrevía y ahora lo intento. Parece que estoy perdiendo el miedo ya (Otilia)

Como consecuencia de los aprendizajes que han las llevado a desarrollar su seguridad personal, las estudiantes han consolidado una identidad que las caracteriza, las hace sentir cómodas y felices

Venir para acá y aprender fue muy importante, un cambio rotundo. Acá como que me salió todo lo que tenía guardado de cómo era realmente como persona, tengo tantas cosas guardadas todavía y que estoy descubriendo y conociéndome (Carmen)

Para sentirse ellas mismas, propias, como personas. Sí. Ahora. Siento mi propia identidad. Yo no tenía mi identidad. Yo me atrevo a hacerlo y lo hago (Luz)

**También veo un rostro de alegría**

Siii, es lo que represento ahora y lo que me gusta. Es como estoy y me siento ahora. También quiero estar siempre así y demostrarlo a las personas (Sonia)

Antes como que creía ser alguien que no era de verdad y me traía hartos problemas porque como que no lo pasaba bien así. Yo creo que era porque no me conocía tanto. Ahora que me puse el desafío de venir al colegio como que me cacho lo que soy capaz de hacer y las cosas que me cuestan. Entonces como que me cacho más, sé mas o menos quien soy (Silvana)

De este modo y producto de los aprendizajes personales descubiertos en la educación de adultos, las estudiantes han generado mayores prácticas y pensamientos de autocuidado que potencian su autoestima.

**¿Qué significa para usted, todas estas cosas que la educación de adultos le puede aportar?**

Para mí bien. Se me cambió el chip en un año.

**¿Qué significa eso?**

Que me valorizo como persona, de que yo me la puedo.

**Este año ha sido...**

Este año ha sido un regalo. Entre un regalo de un objeto y esto, me quedo con esto, para mí fue todo, todo lo que yo quería (Luz)

**¿Y qué has aprendido de ti?**

A cuidarme, me gusta la ropa, me gusta mucho, me hago cosas, me maquillo, me corto el pelo. Empecé este año a teñirme el pelo. A quererme porque antes como dije... No sé, no me hacía nada, no hacía nada por verme bien [...] Porque todo parte por uno, si no te cuidai, no te impulsai a hacer cosas, ¿quién lo va a hacer por ti? (Carmen)

Ha sido súper bonito venir a estudiar, aunque no quiera seguir después en la universidad, pero me hizo muy feliz y como que uno viene a sentirse más grande (Silvana)

Estos aprendizajes personales, han tenido consecuencias prácticas sobre la relación de las estudiantes con la sociedad. Así ha sido como las estudiantes al sentirse más confiadas y seguras sobre su identidad, han mejorado con creces la comunicación con las otras personas al atreverse a hablar y dar sus opiniones con desplante y seguridad, incluso con personas que ocupan un lenguaje técnico y elaborado.

Puedo comunicarse más. Con personas más superior que a veces usan palabras técnicas y son profesionales. Y me cuesta comunicarme con algunas personas, pero igual me atrevo y lo hago (Otilia)

Como que también me pasaban mucho a llevar, como que decía algo y no me pescaban y yo tampoco hacía mucho más. Pero que desde hace un tiempo ya eso no me gusta, entonces empiezo a decir lo que siento sin tanto nervio (Silvana)

Bueno, esta representa la diversidad de hablar con todas las personas que ahora me gusta mucho [...] Conocer gente, interactuar. Como lo he hecho ahora. Mis compañeras me han contado experiencias, he adquirido conocimiento de alguna u otra manera porque converso con ellas y me dicen; “me pasó esto, esto otro” (Carmen)

Compartir con el de al lao, preocuparse cómo está el. ¿porqué estai trsite? Qué te pasa? Uno no se tiene que menoscabar, no... uno tiene que también aportar con todas esas cosa, fue una buena cosa que igual aprendí (Sonia)

Además de mejorar la comunicación con otras personas, las estudiantes han sentido mayor confianza para participar en proyectos e iniciativas que no habían considerado por timidez, desconfianza o pasividad ante las posibilidades que se les presentaban.

Llegué al colegio de adultos y dije; “la Carmen que veo ahora, no es la Carmen de antes”. Mi mamá lo nota, hubo un cambio, no sé si fue el colegio, mi actitud, empecé a hacer nuevas cosas que ahora me meto a cursos, empezar a trabajar, muchas nuevas cosas que antes no podía (Carmen)

Siempre quise ser voluntaria de Un Techo pa Chile, y como que no lo hice por pava no más. Que estaba muy vieja o que no sé, excusas. Y ahora, ya me convencí que lo voy a hacer no más, total (Silvana)

## **6. Discusión y Conclusiones**

En la presente investigación se busca comprender cómo las estudiantes de la educación de adultos construyen significados con relación al proceso de aprendizajes escolares desarrollados en esta modalidad educativa. Con este propósito se indagó por medio de una caracterización de las trayectorias escolares recorridas, en los significados que las estudiantes construyen en torno a la educación de adultos, a su aprendizaje y a los contenidos de aprendizajes desarrollados en este contexto educativo. A la luz de los resultados producidos y del marco teórico presentado, es posible poner en discusión ciertas ideas y llegar a conclusiones que permiten responder a la pregunta de investigación y, a la vez, plantear interrogantes que pueden servir para futuros estudios.

Las participantes de este estudio representan cinco posibilidades de tránsito por las instituciones escolares, dando cuenta de formas heterogéneas y desajustadas a las condiciones que la trayectoria escolar teórica supone (Terigi, 2007). La linealidad de estas trayectorias se ha visto interrumpida por motivos contingentes a las necesidades y contextos de las estudiantes en un momento determinado. Así por ejemplo, situaciones tales como las reiteradas repitencias, las necesidades económicas, enfermedades, el desinterés por el aprendizaje escolar, la falta de apoyo y acompañamiento; constituyen algunas de las causas por las cuales las estudiantes han manifestado haber interrumpido la linealidad y continuidad (Terigi, 2007) de su recorrido en el sistema escolar. Estas son demostraciones de las trayectorias escolares reales que dan cuenta de la forma como efectivamente estas estudiantes transitaban por el sistema escolar. Son recorridos heterogéneos, variables y desajustados al ritmo exigido por el sistema educativo fijado por la secuencia cronológica y periódica anual

del currículum (Opazo, 2017). Todos estos casos son una muestra que el tiempo ocupado en el tránsito en el sistema escolar es mayor al estipulado en las trayectorias escolares teóricas.

Tal como propone Briscioli (2013) la heterogeneidad de las trayectorias escolares reales permite constatar que en la vida de las mujeres estudiantes de la educación de adultos conviven diversas actividades, intereses y realidades que se alternan con la escolaridad. En estos itinerarios, la escolaridad ha debido ser suspendida en relación con el contexto o situación específica que haya conllevado esa decisión (Kantor, 2001; Briscioli, 2013).

En la propuesta sobre la conceptualización de las trayectorias escolares de Terigi (2007, 2008) y Briscioli (2017), se destaca el reposicionamiento que sugieren respecto a la incidencia de la institución educativa en la configuración de los recorridos en el sistema escolar. Para los casos de las estudiantes mujeres de la educación de adultos, las instituciones escolares han impactado en el itinerario lineal que se espera desarrollen los estudiantes en las instituciones escolares. De este modo, las estudiantes manifiestan que la inflexibilidad, la falta de tolerancia y paciencia ante la diferencia en los ritmos de aprendizaje y la falta de acompañamiento y apoyo ante situaciones que afectan el normal desempeño y aprendizaje, son causas que han impactado directamente en la decisión de interrumpir la trayectoria escolar. Estas situaciones dan cuenta de la inflexibilidad del desarrollo pedagógico para dar respuestas a la heterogeneidad (Terigi, 2008). Es por ello, que el problema de la interrupción de las trayectorias escolares no es un problema individual del sujeto, sino que las condiciones institucionales inflexibles de enseñanza-aprendizaje obstaculizan la progresión de niños, niñas y adolescentes por el sistema educativo (Briscioli, 2013).

En este tránsito por la educación escolar, las estudiantes mencionan haber interrumpido su linealidad en más de una ocasión (Kessler, 2004) debido a situaciones contextuales que sobrepasan la posibilidad de seguir asistiendo a la escuela. Sin embargo, no se le podría considerar a estas mujeres desertoras de la educación formal, ya que han vivido esta deserción como una situación coyuntural y transitoria (Kantor, 2001) al haber retomado sus trayectorias escolares por medio de la educación de adultos.

En el transcurso de las trayectorias escolares de las estudiantes, la presencia y participación de ciertas personas es determinante para la configuración de significados respecto a su



experiencia y el proceso de aprendizaje a lo largo de este recorrido. Dentro de estos/as personas las estudiantes identifican tres grupos de personas relevantes en este proceso: docentes como reguladores del proceso de aprendizaje; a otros/as que impulsan y motivan a las estudiantes a retomar su trayectoria escolar inconclusa y además apoyan a lo largo del proceso de aprendizaje, como sus jefas y familiares. En tercer lugar reconocen la influencia de sus compañeros y compañeras de aprendizaje como impulsores y colaboradores de este proceso.

En primer lugar, las estudiantes identifican al profesorado en un lugar determinante para la continuidad o deserción de ellas en su recorrido educativo escolar. Las estudiantes que presentaban dificultades al momento de aprender manifiestan haber tenido experiencias caracterizadas por la poca paciencia y aceptación de la diferencia sobre los procesos de aprendizaje. Consideran que los docentes no realizaron un acompañamiento específico y adecuado frente a sus necesidades particulares para el aprendizaje de estas estudiantes. Esta situación, ha conllevado a la emergencia de ideas como que el espacio escolar no es apropiado para ellas y por tanto debiesen interrumpir y/o abandonar su trayectoria de aprendizaje escolar. De este modo, los docentes y la institución escolar refuerzan el convencimiento de que el mundo de la cultura y educación no es para ellas (Sánchez, 2001). Es por ello, que las estudiantes destacan la paciencia del profesorado como la cualidad más importante para que ellas se sientan en confianza para aprender a su ritmo y sin miedo de sentirse avergonzadas e incomprendidas. Porque el miedo a la vergüenza y a la equivocación, se constituyen como las barreras más complejas de transgredir para que las estudiantes retomen sus trayectorias en la educación formal.

En segundo lugar, las estudiantes identifican a ciertas personas importantes ajenas a la escuela que han sido determinantes respecto a su participación y continuidad en la educación escolar. Así, por un lado, existen las personas que han motivado e incluso han gestionado los trámites necesarios para que las estudiantes se reintegren a un proyecto educativo con el que puedan completar la educación obligatoria y construir aprendizajes significativos.

Se destaca el rol de las jefas de estas estudiantes, quienes en su totalidad han brindado apoyado con distintas medidas para que su trabajo no sea un obstáculo para la asistencia regular y el aprendizaje en la educación de adultos. Les modifican los horarios, les dan dinero extra para que puedan movilizarse hacia la escuela, las apoyan con las dudas que puedan surgir sobre los contenidos de aprendizajes escolares y si han completado sus labores, les incentivan que ocupen ese tiempo en estudiar y reforzar los contenidos de aprendizaje. La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo (Lagarde, 2006). Se refiere a experiencias de mujeres que conducen a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2006). Las relaciones de las estudiantes con sus jefas se constituyen como relaciones sororas que operan como factores protectores y facilitadores del proceso de aprendizaje y permanencia en la educación de adultos. En estas relaciones, se identifica la acción reparadora de unas mujeres, en este caso de las jefas, con otras al legitimar, apoyar y tratar de manera solidaria, terapéutica y ciudadana, a otras mujeres, víctimas de la violencia sexual, la explotación, el maltrato conyugal y familiar, la discriminación política, la pobreza y la precariedad (Carballal, 2008).

Las estudiantes consideran que sin este apoyo sororo, hubiese sido muy complejo compatibilizar sus actividades laborales y escolares. Las jefas brindan este apoyo porque reconocen que la escolaridad interrumpida de sus empleadas genera en cierta medida una fuerza de trabajo menos competente, incompleta, más difícil de calificar y una baja productividad en sus labores (Espíndola y León, 2002).

Junto a las jefas, las estudiantes identifican que sus familiares también son una fuente determinante sobre tránsito de ellas por medio del camino de la educación. Los hijos e hijas son la fuente de motivación principal para que ellas se incorporen a la educación luego de interrumpir su trayectoria, son ellos quienes insisten en que sus madres se reintegren a la educación formal por medio de la educación de adultos. Es interesante mencionar que todos

los hijos e hijas de las participantes han transcurrido por la escolaridad de manera lineal y sin interrupciones, continuando este recorrido, en muchos casos, hacia la educación superior.

Sin embargo, son los hombres de sus familias quienes en algunas situaciones no constituyen una fuente de apoyo y acompañamiento en las trayectorias escolares y de aprendizaje de estas mujeres. Los padres y esposos de algunas de estas participantes han utilizado estereotipos de género con los que han justificado la interrupción de las trayectorias escolares de las estudiantes. Lagarde (1990), señala que la construcción de los géneros, en el modelo dominante, plantea diferencias sustanciales en la función y relación entre hombres y mujeres; las cuales, no se determinan por la biología, sino por el contexto social, político, económico y cultural. Este se pone en práctica en el momento en que las mujeres están expuestas a un sistema de valores asimétricos y de diferente valoración con respecto a los hombres. Para las mujeres, los estereotipos de géneros han reforzado el comportamiento sumiso, pasivo y enfocado hacia las tareas que se refieren al cuidado del otro y la crianza (Prieto, 1998). En los casos de este estudio, la interrupción de las trayectorias escolares de las estudiantes ha sido justificada por los varones de su familia de acuerdo con las creencias en estos estereotipos. De este modo, no ir a la escuela ha sido una razón para que estas mujeres ocupen ese tiempo en labores reproductivas de cuidado y crianza de otros, como sus sobrinos, sus hermanos e incluso de los animales de sus hogares.

En tercer lugar, los compañeros y compañeras del proceso de aprendizaje en la educación de adultos, son elementos fundamentales para el desarrollo de aprendizajes significativos. Rescatan de la relación con ellas/ellos, la compañía, el incentivo, la cooperación para la resolución de dudas y el desarrollo de un ambiente propenso para el aprendizaje. Las estudiantes, se refieren a estas personas como amigos y amigas, ya que su compañía y presencia es fundamental para conseguir objetivos comunes y lograr así maximizar sus aprendizajes y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Por otro lado, las trayectorias escolares de estas mujeres han estado interrumpidas en gran medida debido a las condiciones económicas de la familia. Las situaciones y circunstancias de pobreza que muchas de ellas han experimentado las han llevado a interrumpir sus estudios

por los costos económicos que significa. De este modo las trayectorias laborales se entrecruzan con las trayectorias escolares, al tener que emplearse en alguna ocupación remunerada para aportar económicamente en sus hogares (Santos, 2009). Pero, estos lugares en donde se han empleado las mujeres son trabajos de carácter reproductivos, ya que contribuyen al mantenimiento de la fuerza de trabajo y a la reproducción social (Benería, 2006). Trabajos tradicionalmente vinculados a la precariedad que refuerzan la distribución desigual de las condiciones de vida entre hombres y mujeres (Benería, 2006).

La forma cómo las estudiantes han transitado por las instituciones escolares, influenciadas por la cultura, su contexto, el género y su situación socio-económica, ha configurado en ellas un modo particular de comprender la educación y los procesos de aprendizaje. Las estudiantes reconocen que las trayectorias escolares incompletas han generado desventajas en su vida y por lo mismo, han buscado mecanismos para integrarse a proyectos compensatorios de educación por medio de la educación de adultos.

Continuar su trayectoria escolar en la educación de adultos constituye una experiencia particular en la que se construyen nuevas unidades de sentido de acuerdo con los significados que las estudiantes le otorgan a esta experiencia. Estos significados dan cuenta de la subjetividad y los procesos psicológicos subyacentes a esta experiencia en la educación de adultos (Bruner, 1990).

De este modo, las estudiantes significan a la educación como un medio y espacio que les permite constituirse como individuos fortaleciendo una identidad propia y generando aportes sustanciales para que puedan alcanzar los objetivos que se propongan. Se trata de una forma de significar sus experiencias en la educación escolar como un medio liberador y crítico que ofrecen una propuesta revolucionaria, en tanto las estudiantes, mediante su participación, se convierte en sujetas indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia (Freire, 2005). Por medio de la educación de adultos y los aprendizajes generados ahí, las estudiantes han conseguido visualizar y comprender fenómenos que antes no tenían explicación racional, ya que como menciona una de las participantes la educación te permite ver. Es decir, la educación y en consecuencia, los aprendizajes ahí desarrollados constituyen una fuente de

aproximación y comprensión a las situaciones y circunstancias que operan en el mundo que habitan; definiendo el estado de no escolaridad como una condición de ceguera del mundo y por ende, incapacidad de actuar en el. Esta configuración sobre sí mismas, las han revertido por medio del aprendizaje conseguido en la educación de adultos.

Así también, la educación de adultos en un espacio educativo inclusivo, donde se sienten consideradas, aceptadas y escuchadas, a diferencia de sus experiencias previas en la educación tradicional. Así, el verdadero sentido de la educación radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo con sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general (UNESCO, 1997; Parra, 2010). Es interesante la consideración que la educación de adultos realiza al proponer una solución a los cronosistemas inflexibles que sostienen la gradualidad de los contenidos de aprendizaje. En este sentido, la educación de adultos considera la heterogeneidad de los tiempos de aprendizaje de sus estudiantes y los ubica en niveles más amplios sobre los conocimientos que manejan y se busca desarrollar (Terigi, 2011).

Las estudiantes significan el proyecto de educación de adultos como una propuesta educativa inclusiva porque las considera en la diversidad de sus edades y experiencias, y se ajusta a los tiempos, entornos y condiciones de ellas como adultas. Porque ser adulta es una condición que ha obstaculizado su paso por la educación. El tiempo, la multiplicidad y complejidad de sus responsabilidades, el dinero, las preocupaciones y otros factores son barreras para la participación regular de ellas en educación (Undurraga, 2004).

Por este motivo, significan la propuesta de la educación de adultos como una oportunidad de aprendizaje, ayuda, apoyo, desarrollo personal y un espacio para sentirse útiles para la sociedad, desarrollarse como sujetas independientes y empoderadas de su vida. Este último punto es importante ya que vincula a la educación hacia un objetivo y acción emancipadora para la transformación individual y social (Freire, 2005; Torres, 2009).

Desde esta perspectiva el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea (Torres, 2009). Su fuente se remonta a la interacción entre el feminismo y el concepto de "educación popular" desarrollado en América Latina en los años setenta (Walters, 1991). El rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es que contiene la palabra poder, la cual, se relaciona con el control sobre los bienes materiales, los recursos intelectuales y la ideología (Batliwala, 1998). Así, las mujeres en general, y las "otras mujeres" en particular (Puigvert, 2001) carecen relativamente de poder, con poco o ningún control sobre los recursos, así como poco poder en la toma de decisiones. Con frecuencia, los pocos recursos que tienen a su disposición tales como el trabajo, el desarrollo de sus habilidades y sus cuerpos no están dentro de su propio control y, por otro lado, las decisiones que otros toman afectan diariamente en sus vidas (Batliwala, 1998). El empoderamiento, por tanto, es un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistémicas, que marginan a la mujer y a otros sectores en desventajas en un contexto dado (Sharma, 1991).

En ese sentido, la educación de adultos y los aprendizajes generados ahí brinda para estas estudiantes acceso a un nuevo cuerpo de ideas e información que no sólo permite el cambio de sus conciencias y autoimágenes, si no también las estimula a la acción (Young, 1988). En esta medida, las principales acciones de empoderamiento que han desarrollado las estudiantes en la educación de adultos tienen que ver con la toma de decisiones sobre su vida, proceso que no habían desarrollado porque habitualmente eran otras personas que realizaban esas acciones por ellas. Incluso, para la mayoría de ellas, la decisión de ingresar a la educación de adultos fue tomada por un/a otro/a y no por sí mismas.

De este modo, las estudiantes mencionan que sus expectativas de vida han variado y transitado en relación y previo a su participación y aprendizaje en la educación de adultos. Era difícil para ellas pensar en el futuro porque sienten que no elaboraban proyectos, ahora en la educación de adultos se les abrió el mundo y las posibilidades de acción en él. Cabe destacar que uno de los proyectos de las estudiantes analfabetas tiene que ver con compartir los aprendizajes generados en la educación de adultos a los futuros/as estudiantes de la

educación de adultos. Reconoce que los efectos que ha generado la educación de adultos en su vida son impactantes y significativos, por ello quiere fomentar que todas las mujeres que se encuentran en una situación similar a la que a ella le ha tocado vivir, puedan empoderarse por medio de la educación.

Las estudiantes de la educación de adultos conciben que al aprendizaje ha actuado en ellas como un proceso asociado a “activar algo” que estaba desactivado y que tiene efectos sorprendentes porque les permite el conocimiento y comprensión de ciertos fenómenos nuevos, llegando incluso a tener un manejo de ellos. Y es que por medio del aprendizaje las aprendices parecen constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico hacia una progresión intrapsíquica (Baquero, 1997). De este modo, se cumplen con la finalidad de la educación impartida en las instituciones, que es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece (Coll, 2001<sup>a</sup>). Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll et al., 1987).

Es por ello las estudiantes reconocen que para el logro de un aprendizaje significativo, las condiciones ideales implican a una profesora con paciencia y estrategias adaptadas para presentarles los contenidos de aprendizajes. Pero también reconocen que ellas deben portar una disposición y actitud activa hacia el aprendizaje que implica algunos esfuerzos como la práctica y refuerzo de los contenidos escolares. Sin embargo, esfuerzo, dedicación y responsabilidad hacia el aprendizaje escolar se justifica por los efectos significativos que éste ha conseguido en ellas. Para las estudiantes, los aprendizajes desarrollados en la educación de adultos les ha permitido sentirse más independientes al dotarles de mayor conocimiento sobre el entorno que las rodea.

Los resultados emergentes dan cuenta que los contenidos de aprendizajes escolares más significativos para los estudiantes en la educación de adultos, se refiere a dos ámbitos:

aprendizajes académicos y aprendizajes personales. En los primeros, se agrupa a todos aquellos contenidos conceptuales y declarativos relacionados con los contenidos escolares enseñados intencionadamente en la escuela por los profesores (Molina, 1997). En la escuela tradicionalmente se ha dado mayor importancia al conocimiento declarativo dada su relevancia como componente fundamental sobre el que se estructuran las disciplinas (Marzano, 2005). Se le llama conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Este incluye datos, principios, hechos y conceptos (Molina, 1997) que se presentan explícitamente a los educandos.

Cómo se manifestó en el planteamiento de los resultados, el contenido de estos aprendizajes varía dependiendo del nivel educativo en el que se encuentren las estudiantes. En ese sentido, cada una de las estudiantes reconoce de manera individual ciertos contenidos que han sido significado cómo más interesantes e impactantes en su desarrollo de acuerdo con los conocimientos previos que manejan sobre estos temas (Ausubel, 1963). Ya que, para la atribución de significado en el aprendizaje, es indispensable la interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimientos que posea el aprendiz, para relacionarlos de acuerdo a algún concepto o proposición que ya le sea significativo (Ausubel, 1963).

Junto a ello, la disposición de las estudiantes hacia el aprendizaje caracterizada por ser activa y reflexiva sobre el propio proceso y los contenidos del aprendizaje, las ha llevado a cuestionarse sobre qué quieren aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente (Moreira, 2000; Rodríguez, 2011). Surgiendo así, una concepción que rescata el carácter e implicación crítica de las estudiantes hacia su aprendizaje, para que este se vuelva significativo.

De este modo, las estudiantes del nivel de alfabetización destacan dentro de la gama de los contenidos académicos aprendidos el reconocimiento y aproximación hacia las letras y palabras, ya que consideran que la lectura es necesaria para comprender mejor el mundo y la realidad en que se vive. La información escrita aumenta cada día, y se precisa comprender



sus mensajes para tomar decisiones adecuadas (Infante, 2015). Así también participar en la sociedad como ciudadanas plenas, requiere del dominio del lenguaje escrito y leído con el fin de informarse, opinar y participar (Infante, 2015). Comprender las letras aproxima a las estudiantes al dominio de la lectura y escritura y con ello, al ser capaces de leer y escribir las conversaciones, los pensamientos y las sensaciones, se aumentan las posibilidades de comunicación, lo que fomenta, al mismo tiempo una participación más activa en el ambiente en el que las estudiantes se desenvuelven (Infante, 2015). Así también, el dominio de las letras permite la colaboración en la construcción del mundo que las estudiantes desean habitar.

La alfabetización como práctica cultural ocurre en contextos históricos determinados y requiere de otros/as para su apropiación por el aprendiz (Solé y Teberoski, 2001). La ayuda de estos/as otros/as acerca a las estudiantes al mundo de la cultura letrada, ya que, para el socioconstructivismo, el desarrollo de las funciones mentales como la lectura y escritura derivan de la vida social y cultural situada y dialógica (Solé y Teberoski, 2001).

Leer y escribir transforman la mente, de modo que son procesos que se encuentran indisolublemente unidas para comunicar, pues permiten compartir los pensamientos de los otros, así como comunicar los propios a los demás, sobre todo para pensar y aprender (Solé y Teberoski, 2001). La mente alfabetizada es una mente que tiene a su disposición formidables estrategias para construir conocimiento y significados (Bruner, 1990). Un aprendizaje hacia los procesos de lectura y escritura capacitan para el conocimiento y su capacidad para elaborar, reorganizar y construir la relación de las estudiantes con el medio.

El aprendizaje y aproximación a las letras es significativo para las estudiantes, ya que conciben el analfabetismo como un estado de incomodidad al sentir que no pertenecen al mundo que habitan, ya que no lo comprenden adecuadamente. Por ello, las estudiantes manifiestan que la situación de analfabetismo se siente como si estuviesen “dormidas en vida”. Y es que la participación en prácticas letradas es una actividad placentera (Solé y Teberoski, 2001), ya que saber leer y escribir mejora la calidad de vida de las personas de muchas y muy profundas maneras (Torres, 2006). El reconocimiento y aprendizaje de las

letras mantiene vínculos estrechos con la dignidad humana, la autoestima, la libertad, la identidad, la autonomía, el pensamiento crítico, el conocimiento, la creatividad, la participación, el empoderamiento, la conciencia y la transformación social, todos ellos importantes satisfactores humanos que van más allá de las condiciones materiales de vida (Torres, 2006).

Las estudiantes del nivel de alfabetización se refieren a la lectura y la escritura como “una compañía”, “un arma para combatir la ceguera sobre el mundo” y “la fórmula para sentirse parte de este mundo”. Es así como la escritura del propio nombre se ha convertido, en un acto importante de dignificación para estas estudiantes analfabetas, afectada por la vergüenza y la baja autoestima con las que se han presentado ante su mundo incomprendido.

Por su parte, las estudiantes de los niveles más avanzados de la educación de adultos conciben que sus aprendizajes más significativos tienen que ver con los conocimientos que les permitan la comunicación efectiva con los/as otros/as. Es por ello que, destacan el aprendizaje del inglés como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas que les permitan acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes, y responder a las demandas de comunicación global a través de los medios y las tecnologías actuales (MINEDUC, 2012). De este modo, el idioma inglés deja de considerarse como un listado de contenidos a aprender y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para las estudiantes.

El tercer aprendizaje significativo, y en este caso, considerado por todas las estudiantes, dice relación con el aprendizaje sobre el uso y relación con la tecnología. Han recibido enseñanzas sobre el uso del computador y del teléfono móvil que les permite tener un manejo apropiado y productivo de estos equipos en su cotidianeidad y desempeño laboral. La computadora y los dispositivos tecnológicos, con sus características de multimedia y la posibilidad de conectarse a redes a distancia, ricas en información de todo tipo, no es sólo un mecanismo para manejo de información, sino que por sobretodo es un mecanismo para comunicar e intercambiar información (Waldegg, 2002). Por medio del uso de la tecnología las

estudiantes tienen la oportunidad para ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista y la aplicabilidad correcta de estas en contextos cotidianos. De esta forma, los recursos de las nuevas tecnologías de información y comunicación ponen el acento en la necesidad de establecer vínculos entre las disciplinas escolares, los aprendizajes escolares y la realidad extraescolar (Waldegg, 2002).

El aprendizaje del uso de estos dispositivos es muy significativo para las estudiantes ya que les aventaja respecto a las competencias requeridas para el desempeño de trabajos mejores calificados, y también les permite resolver dudas de manera inmediata por medio de la navegación en internet. Además, las estudiantes de los niveles de alfabetización rescatan de su uso el apoyo en la identificación de las letras en la escritura de palabras y la corrección de los errores ortográficos cuando intentan comunicarse por esta vía.

Respecto a los contenidos de aprendizajes personales, es decir aquellos saberes construidos sobre ellas mismas a lo largo de su estancia en la educación de adultos estos están vinculados a aprendizajes actitudinales (Molina, 2007). Los que tienen la particularidad de estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención) regulados por la interacción con los otros, la cultura y una comprensión previa sobre sí mismas (Zabala, 2000). Son saberes sobre ellas mismas que no fueron enseñados de manera intencional y explícita por el profesorado, sino que surgieron como consecuencia de una actitud crítica y reflexiva en torno al conocimiento personal que portaban sobre sí mismas (Ausubel, 1963).

Así, por medio del aprendizaje por descubrimiento y una actitud propicia para ello (Ausubel, 1963), las estudiantes han reconstruido los significados en torno a su configuración cognitiva, afectiva y conductual. Sin embargo, que el aprendizaje no se genere por medio de la instrucción directa, no significa que estos aprendizajes no conformen parte de los aprendizajes esperados en el currículum de la educación de adultos (Coll et al., 1987).

Los aprendizajes personales, constituyen el tipo de aprendizaje desarrollados en la educación de adultos más valorados por las estudiantes, ya que conllevan a una reconfiguración y resignificación sobre sí mismas. Estos aprendizajes dan cuenta de una modificación en las emociones y sentimientos sobre sí mismas que afectan directamente en el autoconcepto y autoestima de las aprendices.

Esta configuración se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información externa e interna, juzgada y valorada mediante la interacción de las formas específicas que tiene el individuo de razonar sobre la información y la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). Consiste en una coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar y se traduce en acciones concretas respecto a la capacidad para analizarse y conocerse.

Así, las estudiantes destacan dentro de estos aprendizajes desarrollados una mayor seguridad personal a lo largo de su paso por la educación de adultos que se demuestra en la convicción y empoderamiento sobre sus decisiones. Aquello ha sido un proceso de descubrimiento en la medida que han cumplido con los objetivos que se han propuesto en la escuela, como consecuencia de identificar los resultados de aprendizaje obtenidos. Así, el desarrollo de una mayor seguridad personal les ha permitido la consolidación de una identidad con la cual se caracterizan, se sienten cómodas y felices; y han generado mayores prácticas y pensamientos de autocuidado que potencian su autoestima.

Además, estos aprendizajes personales, han conllevado consecuencias prácticas sobre la forma en la que las estudiantes se relacionan y vinculan con la sociedad. Por ejemplo, reconocen que el aprendizaje escolar las dota de conocimientos que les permite desenvolverse en sus espacios de trabajo con mayor seguridad, capacidad de acción y proactividad. Por otro lado, las estudiantes manifiestan que al sentirse más confiadas y seguras sobre su identidad, han mejorado con creces la comunicación con las otras personas al atreverse a hablar y dar sus opiniones con desplante y seguridad, incluso con personas que ocupan un lenguaje técnico y elaborado. Además de mejorar la comunicación con otras

personas, las estudiantes han sentido mayor confianza para participar en proyectos e iniciativas que no habían considerado por timidez, desconfianza o pasividad ante las posibilidades que se les presentaban. Este punto es particularmente relevante, ya que el ejercicio de participación es clave para una ciudadanía más democrática en un mundo que, para afrontar sus problemas, exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes (García, 2009).

No se le debe restar importancia a este tipo de aprendizajes, ya que, para la teoría de las inteligencias múltiples, configuran una de las siete formas de inteligencias humanas (Gardner, 1995).

A partir de los significados sobre el proceso de aprendizajes escolares construidos por las estudiantes de la educación de adultos, es posible concluir que: en primer lugar, el estudiantado transita por el sistema educativo por medio de la escuela, institución que determina una linealidad curricular inflexible y segregadora. Por lo mismo, la institución escolar es en gran medida responsable de que niños, niñas y adolescentes no consigan adaptarse ni comprender las prácticas y contenidos establecidos y necesarios para la cultura y sociedad que los estructura, ya que la forma de aproximarse a esos saberes depende de variados factores. Un desajuste, o diferencia en aquellos factores trae consecuencia complejas para esos estudiantes, que en la gran mayoría de los casos se traduce en repitencia y deserción escolar. Las estudiantes de la educación de adultos creen que la escuela les adeuda tolerancia frente a la diferencia para aprender y adaptación a ella.

En segundo lugar, las estudiantes identifican a ciertas personas importantes y determinantes para la construcción de aprendizajes significativos, como también para la continuidad y permanencia el sistema escolar. Así por ejemplo reconocen al profesorado en un lugar determinante para la continuidad o deserción de ellas en su recorrido educativo escolar. La paciencia en los profesores es la cualidad más valorada por las estudiantes para desafiar el miedo y la vergüenza de participar de procesos de aprendizaje escolar con confianza y seguridad. También, para estas mujeres, en su mayoría trabajadoras, el apoyo y acompañamiento de sus jefas/jefes es fundamental para eliminar las barreras que el trabajo y

sus presiones puedan significar en el aprendizaje escolar. Es por ello, que para las estudiantes adultas, la sororidad es un factor protector para no volver a interrumpir sus trayectorias escolares. Sería interesante, en un futuro estudio, analizar si estas presiones laborales con las que las mujeres significan las barreras en su tránsito escolar correspondería a una atribución de género. Es decir, ¿es una causalidad a los constructos de género que las mujeres se sientan presionadas por responder adecuadamente en todos los contextos en los que se desarrollan?. Además, los/las familiares, en sus relaciones con las estudiantes constituyen una fuente de apoyo y/o perjuicio en el transcurso de participación de ellas en las instituciones escolares. Se destaca que los hijos son una fuente de apoyo y acompañamiento; pero que sus padres y esposos presentan barreras basadas en estereotipos de género para justificar que las mujeres no continúen con su trayectorias escolares.

En tercer lugar, las estudiantes identifican que la pobreza es otra barrera para desarrollar una trayectoria línea en la educación formal. En muchas ocasiones su recorrido escolar se ha visto interrumpido por la obligación de emplearse en un trabajo remunerado de carácter reproductivo, como el cuidado de las personas y/o el espacio; y la crianza. Actualmente, estas estudiantes aún se emplean en trabajos de carácter reproductivo.

En cuarto lugar, las estudiantes hacen una comparación metafórica de la no escolarización como un estado de “ceguera” ante el mundo que habitan y se desarrollan. Ha sido por medio de los aprendizajes escolares que han podido comprender y actuar en su entorno. Consideran que con los aprendizajes conseguidos pueden acceder a un rol más activo y participativo de las decisiones y acciones que operan en todo ámbito de su vida.

En quinto lugar, las estudiantes consideran a la educación de adultos es un espacio educativo inclusivo, que les permite empoderarse y reconstruir sus identidades, generando así, aportes sustanciales para que puedan alcanzar los objetivos que se propongan. Creen que la educación de adultos las considera en la diversidad de sus edades y experiencias, y se ajusta a los tiempos, entornos y condiciones de ellas como adultas. De este modo y de acuerdo con los significados de las estudiantes sobre esta modalidad educativa, la educación de adultos

estaría cumpliendo con los objetivos y principios propuestos en sus planes de desarrollo universal.

En sexto lugar, el aprendizaje de los contenidos escolares, les ha aportado a las estudiantes aumentar las posibilidades de comunicación y expresión, lo que fomenta al mismo tiempo, una participación más activa en el ambiente en el que las estudiantes se desenvuelven. Es por medio del aprendizaje de las letras, del inglés y del uso de la tecnología que las estudiantes reconocen el impacto de estos saberes en sus posibilidades de expresión y acción activa en su contexto.

Finalmente, para ellas, los aprendizajes más valorados desarrollados en la educación de adultos, son aquellos nombrados como aprendizajes personales, ya que reconocen una reconfiguración y significación sobre ellas mismas en la sociedad. Con estos aprendizajes, las estudiantes se sienten más empoderadas de participar en la sociedad y tomar decisiones sobre su propia vida.

Por medio de este estudio sobre la mujer se buscó llenar un vacío científico sobre las visiones y sensaciones de la mujer estudiante de la educación de adultos en relación a su experiencia a lo largo de las instituciones escolares. Se sigue reconociendo una influencia del género en el acceso a oportunidades y el desarrollo de sus trayectorias escolares, es por ello que, con estos datos se sugiere la emergencia de estudios de género con los cuales se pueda proponer soluciones para apalejar esta desigualdad desde el aporte de nuestras disciplinas.

## **7. Referencias Bibliográficas**

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 55–65.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune y Stratton.

- Ausubel, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ballara, M. (1995). *Educación de personas adultas desde una perspectiva de género: responsabilidades públicas y sociales*. Recuperado el día 20 de Septiembre del 2018 de <http://www.marcelaballara.cl/educ/repem96.pdf>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Batliwala, S. (1998). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En León. *Poder y empoderamiento de las mujeres*, 187- 211
- Benería, L. (2006). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Nómadas*, (24), 8-21.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.



- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor Dis, C.A.
- Cabello, M. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. España: Ediciones Aljibe
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, Septiembre-Diciembre, 41-54
- Carballal, M. (2008) *Autoestima y sororidad entre mujeres*. Recuperado el día 25- 06-2013 desde <http://empoderarmujeres.blogspot.com/2008/12/autoestima-y-gnero.html>
- Caruso, A., Di Pierro, M., Ruiz, M., Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Recuperado el día 20 de Agosto de 2016 de <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cartografia/cartografia3.pdf>. ISBN 978-968-9388-04-3
- Censo (1895) Chile. Oficina Central de Estadística. *Sétimo Censo Jeneral de la Población de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1895*. Recuperado el día 3 de enero de 2019. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-86202.html>.
- Coll, C., Solé I. y Gallart I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *En Investigación en la Escuela, no. 3*. Universidad de Barcelona, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Disponible en [http://www.puc.cl/sw\\_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm](http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm)
- Coll, C. y Vals, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid : Santillana, 81-132.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001b). concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 29-66). Madrid: Alianza Editorial.

- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. London: Falmer.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasures within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, Paris: UNESCO.
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dirección General de Educación Primaria (1920). *Lei N° 3.654 sobre educación primaria obligatoria: publicada en el diario oficial N°12,755 de 26 de agosto de 1920*. Recuperado el día 3 de Enero de 2019. Disponible en Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8876.html>
- Dussaillant, F. (2017). *Análisis n° 18: Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública*.
- Dumazedier, J. (1976). La educación permanente y el sistema de educación en Francia. En León, E. y Coen, A. *La escuela y la educación permanente, I*. México: Editorial SepSetentas (pp. 13-130)
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Retrieved January 29, 2019, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=e](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=e)
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] (2017). *Caracterización Educativa de la población*. Recuperado el día 13 de Octubre de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados\\_educacion\\_casen\\_2017.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf)
- Escudero, J. (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?. Linares, J y Sánchez, M<sup>a</sup> (coords.) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES, Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital*. Recuperado el día 20 de Noviembre de 2018 de [www.nodo50.movicalidad.com](http://www.nodo50.movicalidad.com).
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, pp. 39-62.

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, núm. 60, pp. 1-16.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. (2014). La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. *Última década*, 22(40), 159-181. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Feire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2a Ed. México: Siglo XXI
- Fernández, A. (1998). Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. *Nueva Antropología*, XVI (54), 79-95.
- Fernández, M. y Baeza, P. (2018). Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia. *Literatura y lingüística*, (38), 251-274. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.38.1636>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical y para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(25), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Flannery, D. (1994). Changing Dominant Understandings of Adults as Learners. In E. Hayes and S.A.J. Colin (eds.), *Confronting Racism and Sexism. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 61. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Flannery, D. (2000). Connection. In E. Hayes, D. D. Flannery, and others, *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. *Metodologías de la Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. En *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.

- García-Huidobro, J. (2000). *La deserción y el fracaso escolar*. Repositorio Institucional Universidad Alberto Hurtado. Available at: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9264> [Accessed 28 Jan. 2018].
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico cultura. *Universitas Psychologica*, V 9, 1, 241-253.
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Hales, D. (1999) *Just Like a Woman: How Gender Science Is Redefining What Makes Us Female*. New York: Bantam Books
- Hartmann, H. I. (1996). *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo* (Vol. 88). Fundació Rafael Campalans.
- Hayes, E. R. (2001). *A New Look at Women's Learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 35. doi: 10.1002/ace.6
- Houssaye, J. (1996). *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lagarde, M. (1990). ¿Qué es el poder? Educación popular y liderazgo de las mujeres. Red de educación popular entre mujeres. México, pp. 31-42.
- Lagarde, M. (2006). *Pacto Entre Mujeres: Sororidad. Pacto de género. Coordinadora española para el lobby europeo de mujeres*.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.

- León, E. y Coen, A. (1976) *La escuela y la educación permanente, I*. México: Editorial SepSetentas.
- Maldonado, G. (2005). *La enseñanza una aproximación desde la didáctica. Curso Evaluación del Aprendizaje*. Recuperado el día 16 de Noviembre de 2018 de [www.vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_ensen\\_didact.htm](http://www.vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_ensen_didact.htm).
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). *La representación social del fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (2008). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 89-116). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- Merino, J. (2011). *La educación a lo largo de la vida: Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social*. Recuperado el día 27 de Marzo de 2017 de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>
- Miller, J. (1986). *Toward a New Psychology of Women*. Boston: Beacon Press
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA): Informe Nacional de Chile Coordinación Nacional de Educación de Adultos Ministerio de Educación*. Recuperado el día 20 de Octubre del 2018 de [https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf)
- MINEDUC, (2012). *Idioma tranjero inglés. Bases Curriculares*. Recuperado el día 18 de Septiembre de 2018 de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum\\_al\\_dia/bases\\_ingles\\_2012.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum_al_dia/bases_ingles_2012.pdf)
- MINEDUC, (2016). *Presentación*. Educación de personas jóvenes y adultas. Recuperado el día 29 de Mayo de 2016 de <http://epja.mineduc.cl/presentacion/presentacion/>
- Millet, K. (1975). *Política sexual*. Madrid: Otra edición, México: Aguilar.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.

- Molina, V. (2006). Educación, evolución e individuación: aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*, 2, 77-89. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>
- Molina, M., y Maselli, A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 51-64.
- Morales, F. (2011). Educación de Adultos en Chile. Alcances y Perspectivas. *Paulo Freire*, (10), 73-88.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M. (2005) *Aprendizaje Significativo Crítico*. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, págs. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle.
- Moreno, F. (2017). *Caracterización del conocimiento Latinoamericano sobre educación de adultos producido el entre 2010 y 2016*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Universidad de Chile
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza [Publicación original en inglés en 1998]
- Olson, D. y Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. In Olson, D. y Torrande, N., *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Oxford: Blackwell.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Ospina, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26 (2, Suppl. 1), 12-15. Recuperado el día 23 de Diciembre de 2018, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072008000300001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001&lng=en&tlng=es).
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

- Perry, W. (1978) Sharing the cost of growth. En C.A. Parker (Ed.) Encouraging development in college students (pp. 267-273). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pineau, P. (2009). ¿Porqué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el día 10 de Octubre de 2016 de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Prieto, L. (1998). *Sexualidad Infantil*. México, Dulcere.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human science*. California: Sage Publications
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PÁGINES 29-50. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7, 4.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar, *Revista de Estudios de Juventud*,. 52, 23-26.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE).
- Santos, L. (2012). A educação de jovens e adultos nas trajetórias escolares de alunos com deficiência no Brasil compreendendo realidades. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(2), 9–26. Recuperado el día 16 de Enero de 2016 de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-2/mirador.pdf>
- Sarrate, M. (1997): *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.

- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Serrano, M. (2015). The participation of all women in the school. *Intangible Capital*, 11(3), 418-436. doi:<http://dx.doi.org/10.3926/ic.655>
- Sharma, K., (1991). Grassroots organizations and women's empowerment: Some issues in the contemporary debate. En *Samya Shakti* 6: 28 - 43.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114- 136. Recuperado el 10 de Octubre de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. (pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CEPEIP.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119 - 136.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63-71. Recuperado de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?num=29&id=19](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19)



- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. *En Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco* (Eds.), Capítulo 3 Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina (pp. 1-13). Recuperado de [http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL\\_AtlasCap3\\_2011\\_0916\\_Te](http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_AtlasCap3_2011_0916_Te)
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 25-38.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Undurraga, C. (2004) *¿Cómo aprenden los adultos?*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNESCO. (1997) Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Recuperado el día 20 de Marzo de 2017 de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- UNESCO. (2005). La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un estado del arte. Recuperado el día 10 de Enero de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: UNESCO
- Van Dam, A., Martinic, S. y Peter, G. (1995) *Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación*. La Haya: Centro para el estudio de la educación en países en vías de desarrollo (CESO)
- Vasilachis, I. (2006). La Investigación cualitativa. *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23-64). Recuperado el día 9 de Octubre de 2016 de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Walters, S. (1991). Her words on his lips: Gender and popular education in South Africa. *En ASPBAE Courier* 52:17.

- Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-22. Recuperado en 07 de marzo de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100006&lng=es&tlng=es).
- Wells, G. (2001). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. Wells, *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336). Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Young, K. (1988). *Gender and development: A relational approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabala V. (2000). El aprendizaje de los contenidos según su tipología. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7a Ed. España: Graó.

## **9. Anexos**

### **9.1. Consentimiento Informado de participantes**

Estimada estudiante de XXXXX

Mi nombre es Fernanda Moreno, soy psicóloga y estudiante de Magíster en Psicología Educacional en la Universidad de Chile y quisiera invitarte a participar en una investigación dando tu opinión sobre tu experiencia en la educación de adultos. Tu opinión será información relevante para el estudio que estoy realizando, cuyo objetivo es analizar los significados que las estudiantes mujeres construyen sobre su proceso de aprendizaje en la educación de adultos.

Para ello, trabajaré con cuatro compañeras más, es decir serán cinco participantes. Con cada una de ustedes realizaremos una entrevista individual las que serán coordinadas de acuerdo con la disponibilidad de tiempo que tengas. Las conversaciones serán grabadas en audio para no olvidar ningún detalle de tus opiniones. No te preocupes si no quieres que otros te escuchan o sepan lo que dijiste, esa información será totalmente privada y no usaré tu nombre ni el del colegio.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Además, puedes rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos.

Finalmente, antes de que aceptes participar de esta investigación, tienes la oportunidad de hacer todas las preguntas y comentarios que tengas. Cuando tengas todo claro y si aceptas participar voluntariamente, firma el consentimiento informado que se adjunta.

---

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:  
Fernanda Moreno Vergara  
Investigadora Responsable  
Contacto: 992319482 [fernimoreno@gmail.com](mailto:fernimoreno@gmail.com)

## CONSENTIMIENTO

A través de esta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos aportados a través de mi participación en la investigación “*Educación y aprendizaje en la adultez: análisis de significados contruidos por estudiantes mujeres sobre su proceso de aprendizaje*”. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y he recibido respuestas claras.

---

Nombre y Firma participante

---

Nombre y Firma Investigadora

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirse a:  
Fernanda Moreno Vergara  
Investigadora Responsable  
Contacto: 992319482 fernimorenover@gmail.com

## 9.2.Pauta guía de entrevista individual

### Pauta guía de Entrevista Individual

#### I. Identificación de participante

Nombre ficticio:

Edad:

Lugar de residencia y personas con quien vive:

\*Años de escolaridad completados antes de entrar a la educación de adultos \*Escolaridad alcanzada

\*Último grado cursado

#### II. Trayectorias escolares

1) ¿Me podrías contar un poco sobre tu trayectoria en la escuela? \*Historia escolar (Interesa saber años de escolaridad, abandono escolar (pre razones y contexto, emociones asociadas, significados sobre abandono escolar, desigualdad de género asociada) Relación con la escuela

**Objetivo:** caracterizar la trayectoria escolar de la participante

2) ¿Te acuerdas cómo eras cuando estudiabas? (Solamente cabe para las estudiantes con años de escolaridad previos a la EA)

Valoración como estudiante

Descripción personal de los tiempos de estudiante

Qué opinas de tu pasado como estudiantes.

¿Qué pensabas sobre ti misma en ese tiempo?

Qué opinas sobre tus aprendizajes construidos cuando eras estudiante

Cómo era tu relación con los otros? Pares y adultos

**Objetivo:** Identificar los significados que las participantes construyen sobre su trayectoria escolar y su participación en el sistema escolar.

#### III. Educación de Adultos

3) ¿Cómo ocurre que la Educación de adultos aparece en tu vida?

Cómo conoció la educación de adultos

Qué le ocurrió cuando entendió la propuesta de la EA

Cómo ocurrieron los procesos para que ahora seas estudiante de la educación de adultos. (Cuánto tiempo pasó, con quién se hicieron los contactos, etc)

**Objetivo:** Descripción de los procesos de vinculación primaria con la educación de adultos

4) Ahora, una vez siendo estudiante ¿Qué es la educación de adultos?

Cómo te sentiste cuando entraste? Porqué te sentiste de esa manera?

Qué piensas de tu participación en la EA

Cuál es tu objetivo al participar en la EA. Porqué ese objetivo es importante para ti?

Porqué eres estudiante de la EA.

Qué crees que te puede aportar la EA (ahora y en el futuro)? Qué significa para ti esos aportes que puede alcanzar la EA?

**Objetivo:** Identificar los significados que las participas construyen sobre la educación de adultos y su participación en ella.

#### IV. Aprendizaje

5) ¿Qué es aprender?

¿Ha aprendido en la EA?

¿Qué ha aprendido en la EA?

¿Cómo ha aprendido?

¿Con quién ha aprendido?

¿Cuándo ha aprendido?

¿Cómo ha aprendido?

¿Por qué ha aprendido?

¿Dónde ha aprendido?

**Objetivo:** Identificar los aprendizajes construídos en la educación de adultos

6) ¿qué significa para usted todo lo aprendido en la escuela?

¿Cómo ha sido su aprendizaje comparado con otras instancias?

COLLAGE

**Objetivo:** Identificar los significados que las estudiantes de la educación de adultos construyen sobre sus aprendizajes

### **9.3. Collage elaborado por participantes**

Este material visual ha sido elaborado por cada una de las participantes ante la consigna “represente en un collage lo que significa para usted venir a la escuela”

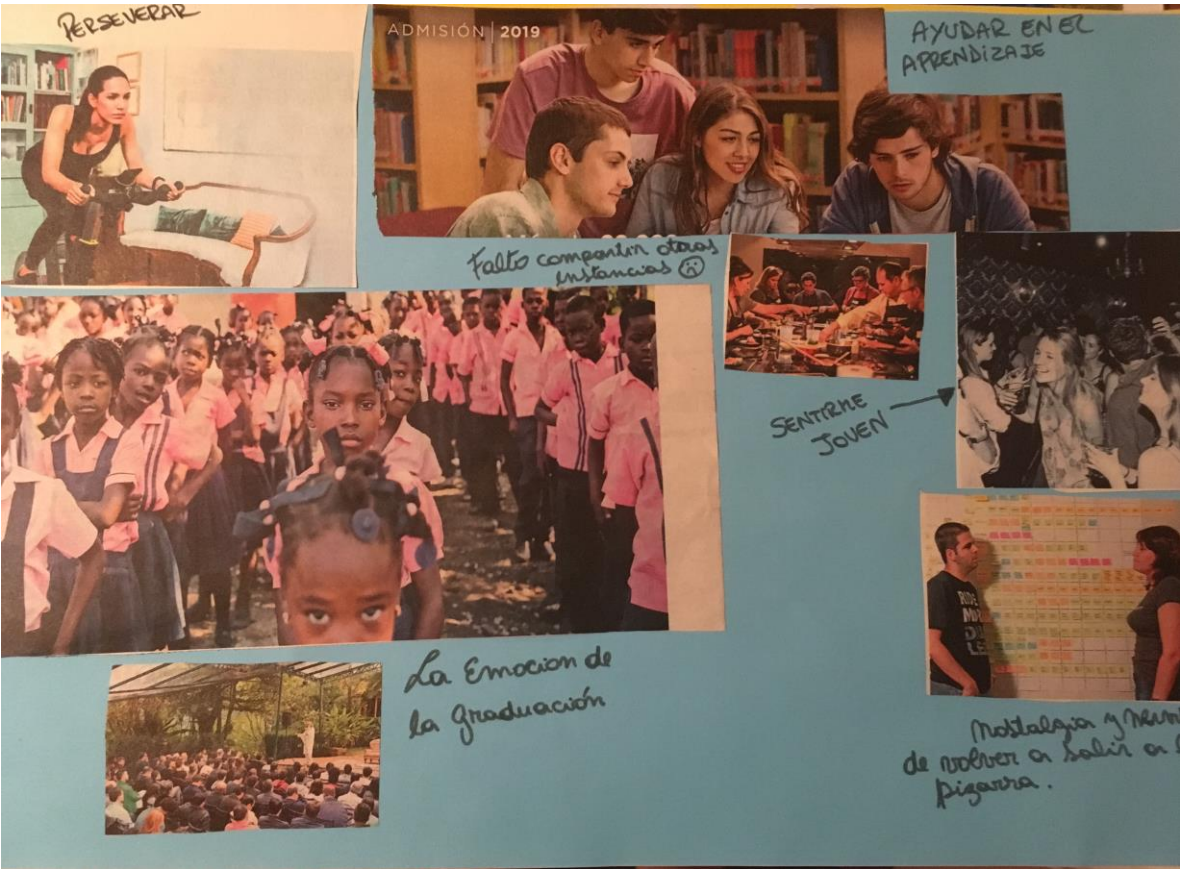
Material desde la página 130 a 135.

Collage 1



Collage 2







Collage 4



Collage 5

