

Reentender el Fracaso y el rol de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos en el marco del
Sistema Educativo

Alvaro Sánchez Gacharná

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades - Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Estudios Sociales. Línea de investigación, Memorias, Identidades y Actores
Sociales.

Dr. Jhon Alexander Vargas Rojas

10 de abril del 2026

Dedicatoria

Este proyecto de grado está dedicado a todos aquellos maestros y maestras con quienes he compartido el camino y con quienes, de distintas maneras, hemos transitado por los lugares del fracaso, en medio de estructuras organizativas que, en ocasiones, nos aíslan, nos excluyen, nos precarizan y terminan por desconocer nuestras apuestas, esfuerzos y convicciones por la educación y por la vida.

Lo dedico a quienes, aun habitando esos lugares, hemos encontrado razones para continuar, a quienes han hecho del fracaso, no un destino ni una forma de vida, sino un punto desde el cual es posible volver a comenzar para construir nuevos vínculos y abrir otras posibilidades. Para que, desde nuestras experiencias puedan surgir relaciones de solidaridad, cooperación y cuidado colectivo que nos permitan encontrarnos con otros y reconocer que, incluso en medio de las dificultades, siempre existe la posibilidad de construir caminos distintos y de romper; desde la educación, las barreras que reproducen la desigualdad.

Esta dedicatoria es también para nuestras familias, que han acompañado nuestros caminos y sostenido nuestros sueños, para nuestros hermanos y seres queridos, para aquellos compañeros y compañeras del pregrado que, por distintas circunstancias, no lograron culminar sus estudios o tuvieron que abandonar sus proyectos, para los docentes que luchan día tras día por condiciones laborales dignas y justas, para los estudiantes que merecen encontrar en la educación un espacio de reconocimiento, dignidad y posibilidad y para todos aquellos trabajadores y trabajadoras que, desde sus luchas cotidianas, contribuyen a construir un presente capaz de abrir mejores condiciones para las generaciones futuras.

Dedico, finalmente, este proyecto de investigación para todos aquellos que alguna vez hemos sentido que fracasamos, pero que, aun así, decidimos continuar; porque hemos aprendido que ningún fracaso es intencional, sino que este a su vez depende de problemáticas estructurales y que, por ello, no tiene por qué ser definitivo y que nuestras trayectorias pueden ser reescritas cuando encontramos nuevas posibilidades, otros vínculos y formas colectivas alternas para sostenernos.

Agradecimientos

A mi madre, Magdalena Gacharná Rodríguez, quien, pese a las distancias que impone este mundo acelerado y sobreexigente, me recuerda cada día por qué escogí esta carrera y por qué no debemos desfallecer ante la adversidad. Gracias por enseñarme que, más allá de cualquier logro, nuestro mayor propósito siempre será el bienestar de nuestra familia.

A los colegas que han acompañado este proceso formativo desde lo personal, lo filosófico y lo pedagógico. Con especial respeto y gratitud, quiero mencionar al profe Camilo, al profe Jordán, al profe Henry, al profe Sebas y a la profe Laura E. Gracias por cada llamado de atención, cada reflexión y cada mensaje de aliento que fortaleció mi ánimo y me impulsó a continuar durante esta etapa.

Al profesor Jhon Vargas, quien me permitió explorar nuevos campos de discusión y ampliar las fronteras de mi pensamiento. Como bien expresó alguna vez “uno no sale de una maestría pensando igual”. Hoy reconozco la certeza de esas palabras y agradezco haber descubierto, a través de sus enseñanzas, el valor de la rigurosidad, del pensamiento disruptivo y de la creatividad como fuerzas necesarias para imaginar otras posibilidades en la educación.

A los profesores Felipe, Laura, Martín, Ana Bell y Luis Alfonso, quienes, desde sus prácticas y experiencias, problematizan las estructuras educativas y construyen nuevas apuestas desde la Educación para Jóvenes y Adultos. Gracias por hacer de este modelo educativo un lugar de posibilidad para quienes encuentran en este campo una oportunidad para reconstruir sus trayectorias, proyectar nuevos caminos y transformar sus historias.

A mi hermano Gabriel quien, pese a las dificultades que el tiempo y las exigencias de este proyecto trajeron consigo, siempre encontró la forma de acompañarme. Gracias por su compañía, por tu paciencia y especialmente, por aquellas arepas de medianoche que hicieron más llevaderas las largas jornadas, siempre bajo la atenta compañía de nuestra querida Michi.

A mi querida hermana Catalina, quien descansa en paz. Aunque no pudo saber que en 2021 logré titularme como licenciado, ni que hoy, en 2026, estoy próximo a culminar mis estudios de maestría, sé que su energía y su voz aún nos acompañan. También sé, que, si hoy estuviera a mi lado, se sentiría orgullosa de esta investigación y reiría conmigo al recordar mis múltiples tropiezos a lo largo del camino, sin embargo, por encima de cada dificultad, celebraría conmigo el mérito estar aquí.

Imagen. 1. Collage producido en el marco del seminario “Estudios sociales y prácticas del ver: la visualidad como discurso y creación”.



Este artefacto cultural se encuentra asociada con la reinterpretación del Fracaso, aspecto que se entrelaza con problemáticas estructurales, normativas y vitales de los maestros y jóvenes que transitan por el sistema educativo colombiano.

*Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.*

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
rejodidos:*

*Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.*

Eduardo Galeano

Contenido

Problematización	7
Justificación	13
Pregunta problema	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Descripción normativa del problema	18
Estado del arte.	24
Educación de Jóvenes y Adultos.	27
Narrativas de Docentes	41
Testimonios de docentes	44
Conclusiones estado del arte	45
Metodología	47
Instrumentos para la recolección de datos “Entrevista biográfica”	52
Justificación de la muestra investigativa	53
Docentes con experiencia inicial	56
Docentes con Experiencia Intermedia	57
Docentes con experiencia de larga duración	57
Triangulación de la información	58
Análisis de la información	61
Método para el Análisis de la Información	64
Ingresar al sistema educativo: Expectativas de fracaso y posibilidad	74
Primeras experiencias docentes como factor posibilidad	84
Estabilidad y satisfacción laboral docente	91
Transiciones de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos	97
Resignificación del fracaso como posibilidad. Trayectorias y expectativas	105
Atributos del sujeto y apertura de tramas.	112
Puesta en marcha del proyecto de flexibilización educativa “Educación por Ciclos para Jóvenes y adultos.	125
Reentender el fracaso y el rol del docente en el marco de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos	129
Análisis de las líneas narrativas desde la teoría débil propuesta por Gibson y Graham	135
Resignificación del fracaso desde la teoría débil de Gibson y Graham	135

Atributos del sujeto y apertura de tramas “creatividad y vínculos débiles como política afectiva”	147
Reflexiones finales.....	147
Estar cansado en la estructura educativa	148
Repensar el sistema educativo desde la teoría debil	152
El acto educativo de los docentes en el marco de la flexibilidad	157
A manera de cierre frente a la pregunta investigativa	160
Referentes bibliográficos.....	163

Problematización

Transitar en un espacio educativo, bien sea desde el rol de maestro o de estudiante, implica experimentar momentos de estabilidad, tensión o decepción, esto lo situó a partir de mi experiencia laboral como docente, ya que año tras año desde experiencias personales y de colegas que se desempeñan desde el rol educativo, es imposible dejar de sentir un estado de incertidumbre frente a su continuidad en una institución educativa, bien sea por su desempeño laboral o académico, cuestión que refleja el grado de dificultades que afronta el sistema educativo por la forma en que se produce y construye formas de transitar para el sujeto, lo cual, se representa en su permanencia, aceptación de condiciones laborales, exclusión del sistema y sentires de fracaso que se direccionan acorde al momento hacia una condición de posibilidad.

Por ello, la estrategia metodológica que logra desenvolver este nudo que envuelve el sistema educativo frente a las formas en que transitan los docentes es la narración, la cual se verá mediada por la entrevista biográfica, en la medida que permite reconocer, recolectar y reconstruir vivencias de los maestros que han experimentado el sentir del fracaso, que este, posterior a un estado de crisis sea posible asumirlo como una condición de posibilidad que permite crear alternativas en medio de las condiciones que establece el sistema educativo junto con el sistema de gobierno, el cual responde a unas lógicas organizativas a nivel económico, político, social y cultural.

Por lo anterior, las narrativas personales y profesionales de los docentes en el campo de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos es el lugar alterno que permite recolectar las voces de diversos docentes para comprender la forma en cómo se produce la estructura educativa que vive en constante interacción con órdenes gubernamentales, las cuales orientan el lugar que ocupa

el docente, no solo desde la escuela, sino también desde el campo laboral, el campo social y familiar.

Esto me lleva a pensar cual es el devenir de la educación, ya que la escuela ha configurado múltiples formas de habitar o transitar este escenario, ya que ha sido estructurado bajo un marco de valores y competencias que garantizan acorde a determinadas condiciones la permanencia de maestros y estudiantes en lo que se denomina como educación formal de la cual deriva la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, motivo por el cual es significativo comprender que no todos los procesos educativos deben homogéneos. Esto hace que el modelo educativo para jóvenes y adultos se vea obligado a realizar ajustes en el direccionamiento de su accionar, por ello, realiza ajustes, acorde a las necesidades de aquellos estudiantes que no hacen parte del común denominador, ya que por su historia de vida, requieren de un espacio formativo que logre adaptarse a las contingencias de su edad, habilidades académicas, forma de ser y forma de pensar que canalizándose en un fin (graduarse) es decir, culminar estudios de bachillerato, más allá de considerar las necesidades de su proyecto de vida.

A partir de lo anterior, el problema de investigación busca poner en tensión la categoría fracaso, debido al factor político de exclusión que ha producido, dentro la estructura política, social y educativa que termina por administrar las condiciones de precariedad en las que transita el sujeto, para este caso los docentes asociados al campo de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, por ello, en el momento que se propone reentender el fracaso significa reconocer cómo en la precariedad se consolidan posibilidades, que para el caso del modelo educativo en mención, las formas jerárquicas y condiciones gerenciales del sistema se hacen versátiles, mitigando desigualdades en el ámbito social, laboral y profesional.

Por lo anterior, me permito argumentar que, aunque este modelo ha sido objeto de investigaciones centradas principalmente en aspectos pedagógicos y curriculares, persiste un punto de vacío analítico respecto a las tensiones estructurales que lo atraviesan, en particular aquellas relacionadas con la producción social del maestro, sus condiciones laborales, familiares y de reconocimiento dentro del sistema, lo cual da cabida a la presente investigación en el marco de los Estudios Sociales. Por tal razón en el escenario que se ha dispuesto, se relaciona directamente con el enfoque metodológico narrativo, ya que es un recurso el cual permite problematizar la situación del maestro en lo que respecta al reconocimiento de aquellas trayectorias que revelan cómo el fracaso no opera como un fin o último destino, sino como un momento de transición que genera una apertura a tramas en donde sobresalen condiciones de precariedad, agenciamiento, exclusión y posibilidad, para de esta manera cuestionar aquellas lógicas organizativas sobresalen el campo educativo.

Por lo tanto, este ejercicio analítico requiere situar y reconocer a los sujetos que confluyen en el modelo para jóvenes y adultos, para aproximarse a los sentires, objetivos, metas y formas de asumirse en este espacio educativo, es por ello, que las narrativas marcan el lugar desde el cual es posible entre la figura del maestro y el rol del estudiante, en la medida que posibilita establecer un canal de comunicación, desde el cual, es posible leer la educación desde otro lugar, el cual hace posible construir reflexiones frente a las condiciones vitales de los maestros, esto no quiere decir que se deje de lado el rol de los estudiantes, pues serán enunciados al ser el motivo por el cual los maestros confluyen en este campo educativo, sin embargo, es la labor del educador frente a la estructura educativa la cual busca ser comprendida.

Por lo anterior, es relevante trabajar frente al análisis de las condiciones del maestro y la manera en cómo experimentan el fracaso, para de esta manera plantear la pregunta ¿cuál es la

finalidad de la educación para jóvenes y adultos en la actualidad?, ya que esta hace parte de uno de los cuestionamientos del por qué producir estas formas educativas alternas al modelo formal, motivo por el cual, demanda de una planta docente que se logre empalmar con unas comunidades etarias, sociales y culturales específicas, esto dejaría en claro que el cuerpo de trabajo docente que requiere, cumpla con un nivel formativo y habilidades específicas que se adapten a las condiciones de vida de los estudiantes para subsanar las necesidades formativas del Estado Colombiano en pro de superar brechas de desigualdad, sin embargo, el asunto en cuestión radica en el hecho de cómo este modelo logra producirse hace más de veinte años pero más allá de modernizarse se ha quedado anquilosado en el tiempo, motivo por el cual son los docentes quienes dinamizan las estrategias formativas para sus estudiantes, lejos de encontrar ajustes en la normatividad que permitan consolidar modelos educativos alternos con calidad y derechos que hagan de la educación un campo democrático en cuanto al acceso y garantías para maestros y estudiantes.

El problema entonces de la educación para jóvenes y adultos radica en el impacto que genera este modelo en el tiempo presente, pues, se ha convertido en una salida a problemáticas escolares o necesidades individuales de maestros y estudiantes, ya que, el sistema educativo formal en el momento que no logra cobijar a las necesidades laborales de estos dos grupos en mención, produce estrategias de direccionamiento de estos para que puedan incluirse en el sistema laboral y educativo alternativo, denominado educación por ciclos, sin embargo el sujeto que ingresa en esta lógica organizativa, termina por encontrarse con un campo que desborda flexibilidad en su estrategia de funcionamiento, lo cual se refleja en los tiempos de trabajo, las franjas de estudio, fraccionamiento de matrículas, nivel académico y formas contractuales, lo cual, dependerá del lugar en el cual se situé, bien sea público o privado, ya que el modelo de Educación por Ciclos, no es un sinónimo de privatización del sistema educativo, puesto que el sistema educativo público

también logra producir estas formas de enseñanza, sin embargo, es el sistema privado quién ha extendido el margen de cobertura con múltiples instituciones que cobijen a diversas poblaciones en el caso de Bogotá, Colombia, como muestra investigativa del presente proyecto.

Como elemento complementario, es necesario enunciar el hecho de cómo la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos no debe categorizarse como “validación”, ya que se evidencia una tendencia hacia la homogeneización de procesos formativos y estrategias que diferencian a la validación de la Educación por Ciclos para jóvenes y adultos, no solo en las formas de enseñanza, sino en la normatividad que les rige. Sin embargo, en la opinión pública, una de las razones que ha hecho que estos lugares se vean como iguales subyace en la percepción que tienen maestros, familias y estudiantes, cómo un lugar que representa la última salida, es decir, graduarse. Razón por la cual la validación o la educación por ciclos, son modelos que expresan temor, desconfianza o amenaza; un ejemplo de ello se evidencia en formas de “regaño” o llamados de atención frente al compromiso escolar, puesto que es común escuchar en conversaciones escolares el decir “si usted no estudia y hace las cosas bien, va a terminar validando”. Comentarios que ponen de lleno a la educación para jóvenes y adultos en un lugar donde la exigencia académica deja de ser el interés prioritario, cayendo en un reduccionismo académico frente a quienes habitan estos entornos escolares.

Es por lo anterior, que esta investigación tiene como propósito discutir el devenir del sistema educativo, a partir de la educación para jóvenes y adultos, teniendo en cuenta las voces de los maestros y estudiantes que hacen parte o han hecho parte de este modelo, pero debe aclararse que la unidad de análisis en la cual me concentraré es en las narrativas de los maestros, ya que estos a partir de la experiencia, permanencia y momentos de transición en este sistema, han logrado configurar prácticas educativas, que se reflejan vivencias asociadas a la frustración, el fracaso, la

estabilidad y apuestas de transformación que han sido abordadas desde diferentes frentes de trabajo para enfrentarse con la realidad del sistema educativo que se entremezcla con el sistema laboral, pero que por las condiciones en que se produce, termina por ser atendido de manera aislada.

Por este motivo, encuentro en las experiencias y vivencias de los maestros el vínculo integrador con la problemática planteada, ya que, la educación por ciclos no debe reducirse a un lugar de escape o última salida, sino que también es el lugar que para muchos docentes en su construcción de experiencia termina por ser la entrada a un primer trabajo para afrontar condiciones de precarización, alternativas laborales y puesta en marcha de estrategias pedagógicas, sin dejar de lado la posibilidad de consolidar una estabilidad laboral en dicho modelo, entre otras vivencias de la cotidianidad del maestro que causan eco en el presente, por ello, la persistencia de estas problemáticas, causan un eco constante en mi interés investigativo, pues, justamente la investigación que desarrollé tiene la intención de reconocer las voces de aquellos maestros que han configurado formas habitar la escuela y el modelo educativo para jóvenes y adultos.

Un elemento adicional y aclaratorio en esta cadena investigativa y escritural, es que, actualmente me encuentro fuera del campo de la Educación por Ciclos, pero, no por ello, deja de ser un lugar que me causa, incertidumbre, desazón e inconformidad y si me preguntaran si me duele mucho este tema, como en algún momento me lo preguntaron, debo responder que sí, me causa mucha inconformidad y tristeza, por ello, retomo la tarea que otros colegas han emprendido en la necesidad de aportar a un campo que es bastante reconocido pero explorado de manera diferenciada, ya que diversos aportes investigativos se sitúan en lo pedagógico pero no ahondan en reflexiones teóricas asociadas a la vitalidad del maestro.

Considero entonces que la forma adecuada para aproximarme a ese entramado de voces, percepciones y vivencias encuentra soporte en el reconocimiento de las narrativas, ya que estas

posibilitan ahondar en el recuerdo, es decir, en las experiencias vitales que retratan un pasado que no ha pasado y se mantiene vigente en el presente, a la espera de acciones que impacten y transformen aquellos vicios que han sesgado no solo a la educación para jóvenes y adultos, sino al sistema educativo. Con base en esto, contemplo como posibilidad desarrollar una discusión que, desde mi percepción, está presente en el modelo de educación por ciclos, respecto al éxito y el fracaso, que desborda en matices de diversas tonalidades, que varían acorde a las experiencias, casi que otorgando un color o un aroma al recuerdo y vivencia.

Esto lo enuncio por aquellas remembranzas asociadas al hecho de encontrar un primer empleo, confrontar desigualdades, ver a mis compañeros perder su trabajo, como también escuchar a estudiantes que no pueden mantener sus estudios o simplemente considerar el hecho de abandonar la carrera docente, pero pese a eso, cada uno optó por levantarse anímicamente para hacer frente a estas contingencias y creer en un ideal de éxito que no depende de razones económicas, sino, del trabajo en sí, en pro de los demás, que a fin de cuentas resulta siendo la gratificación inmaterial académica del maestro que transita en un sistema educativo condicionado por desigualdades bien sea desde las cualidades del sistema público o privado.

Justificación

El campo educativo se caracteriza por poseer múltiples campos de acción, lo cual, permite que estudiantes pertenecientes a programas de educación en pregrado o maestros titulados construyan diversas experiencias formativas a nivel profesional en instituciones educativas o proyectos a nivel comunitario, según el interés profesional del sujeto. Esta apertura de posibilidades a nivel formativo que genera el sujeto construye espacios de encuentro con maestros que llevan trayectorias amplias o reducidas en el sistema educativo, lo cual trae consigo un recurso comunicativo centrado en el reconocer al otro, en este caso, al profesional con el cual se comparte,

razón por la cual se implementa una pregunta simple, pero con un grado de complejidad amplio al preguntar en una conversación casual “¿Usted dónde ha trabajado?” Esta pregunta simple, pero de apertura, amplía el estado de expectativa del docente de nuevo ingreso ante las experiencias, vivencias y percepciones de la realidad que desee expresar la otra persona, para lograr encaminar su acción en el lugar que se va a situar, para generar un juego de preguntas con el cual busca reconocer cómo desenvolverse, cómo actuar ante situaciones y cómo actuar ante diversas situaciones.

Por ello, la pregunta inicial asociada a ¿Dónde ha trabajado? cumple una doble función, la primera se concentra en el hecho de afianzar vínculos con colegas del escenario educativo, y la segunda es exploratoria, pues, extiende una invitación hacia el reconocimiento mutuo de experiencias en el campo educativo, pero, a medida que este tipo de conversaciones logra fluir, se abre un nuevo interrogante y es el hecho de por qué en mi experiencia personal una gran mayoría de respuestas por parte de mis colegas involucra el tránsito por el modelo de educación por ciclos para jóvenes y adultos. Ya que, pareciera que este lugar se convierte en el campo de primeras experiencias pedagógicas para recién egresados, en la medida en que el campo de la educación formal no da cabida a aquellos maestros con poca experiencia o experiencia inicial.

A partir de esto, considero relevante en esta investigación explorar quienes son los docentes que han transitado o se mantienen en dicho campo educativo, lo cual, permite poner en cuestión la idea de experiencia, pues esta tiene la capacidad de situar o segregar a maestros, para que en una segunda instancia se articulen con lugares abyectos (Butler, 2010) es decir, alternos que son producidos por el sistema educativo para recibir a aquellos que no se ajustan por diversas condiciones a lo formal o normativizado, razón por la cual, se observa que la educación para jóvenes y adultos encuentra soporte en la forma en cómo se produce, puesto que la normatividad

con la cual se rige es una extensión de lo dispuesto por la Ley 115, aspecto que no es negativo ya que es posible observar que requiere un soporte inicial para repensar el sistema educativo, sin embargo, el asunto en cuestión es el hecho de que el decreto 3011 de 1997 establecido para la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, no cuenta con especificidades asociadas a las necesidades de maestros y estudiantes.

A lo anterior debe sumarse el hecho de que la actualización de esta normatividad no se ha realizado un ajuste desde el año 1997, lo cual da la impresión de que las necesidades de los años noventa son las mismas del año 2026, motivo por el cual es necesario entrar a evaluar la forma en como el sistema educativo opera desde el modelo formal y no formal, por ello, con la presente investigación, quiero aportar al hecho de pensar como en la educación para adultos subyace un lugar que ha sido poco explorado en cuanto al rol participante de los maestros, la producción y actualización normativa y el devenir de la educación en el tiempo presente, sujeto a la incursión de nuevas tecnologías que pueden terminar por flexibilizar el sistema educativo, cuestión que hace posible considerar formas alternas de trabajo y aprendizaje, para repensar la condición de éxito y fracaso en el trasegar del sujeto en su desarrollo como ser social que concibe para este caso al maestro exitoso como a aquel que trabaja con el Estado o es miembro de una universidad y como fracasado a aquel docente que se desenvuelve en modelos alternos pues por sus cualidades académicas no puede ocupar otros roles profesionales, por ello, se reduce su capacidad de acción.

En correlación con lo presentado, se busca presentar cómo el imaginario social establece que los sujetos deben venir al mundo a ocupar los primeros puestos como ideario de progreso, razón por la cual se terminan por legitimar formas de segregación que invalidan formas de transitar o de asumirse en el mundo, sin la necesidad de “tener que ser el mejor” ya que esto, reaviva el ideal de competencia que tiene cargado de vicios al sistema educativo, pues, al no cumplir con unos

parámetros de exigencia, tales como un segundo idioma o habilidades asociadas a la implementación de la tecnología, entre otras que representan el modelo de cualificación, el sujeto no es competente, lo cual, hace que este se encuentre propenso a estar fuera de unas condiciones laborales que dignifiquen su profesión o labor, pues, los saberes que ha construido no están directamente relacionados con lo que demanda el mercado laboral educativo y el conocimiento que ha producido debe alinearse con los estándares de la escuela del siglo XXI.

Por ello, cuándo se evalúa cual es la potencia del presente proyecto de grado, esta radicaría en reconocimiento de las voces de los maestros que han trabajado en pro de este modelo educativo desde la marginalidad de la institucionalidad para poner en discusión cómo es posible repensar el sistema educativo desde alternativas que no se sustentan únicamente en el fracaso, sino en las formas organizativas que invitan a repensar estrategias contractuales, re interpretar el tiempo y considerar el rol participante del docente de ahí que el campo de los Estudios Sociales abra paso a esta investigación para observar lo que podría ser visto como una problemática educativa, para que sea asumida desde una óptica social, por el hecho de cómo los docentes se han visto obligados a adaptarse con las normativas de los años noventa, hacia las demandas del presente (2026) que demandan de forma indirecta e inmediata la producción de estrategias formativas para atender a las nuevas generaciones en un corto plazo.

Por otra parte, debo advertir al lector que mi participación como investigador en la investigación se hará visible desde la visualización de dos voces, es decir, la de los sujetos investigados y mi voz como investigador que interpreta y pone en tensión la forma en cómo se consolida el sistema educativo, ya que no puedo dejar de lado el hecho de haber habitado el campo de la Educación por Ciclos. En este sentido, recojo los aportes de Valeria Flores, frente al acto investigativo al denotar que “investigar es también exponerse a la intemperie de aquello que nos

afecta” (Flores, 2013, p. 12), por ello, no puedo concebir mi participación reflexiva como error metodológico, sino una apuesta consciente y situada que aporta a la consolidación de la trama narrativa frente a la resignificación del fracaso, con esto, no busco advertir al lector sino, justificar mi estrategia escritural ya que me es difícil considerar trabajar desde un afuera del relato.

Ante esto, la apuesta por sostener dos voces en el desarrollo de la investigación encuentra su fortaleza al reconocer que la producción investigativa no subyace en un ejercicio de externo a mi experiencia, sino que, con la consolidación de la trama narrativa busco dejar en claro que existe un gesto de implicación que permita consolidar un vínculo entre el sujeto investigado, investigador y lector, aspecto que rescata Valeria Flores desde su texto *Interrucciones*, al mencionar que la escritura investigativa fractura la ilusión de distancia y neutralidad, ya que el sujeto que escribe se encuentra atravesado por las mismas tramas que intenta comprender (Flores, 2013, p. 12). De allí que mi participación no solo sea metodológica, sino también afectiva y política, pues emerge desde una experiencia situada que pretende borrarse, de tal forma que la coexistencia de ambas voces no solo se justifica, sino que se vuelve necesaria para dar cuenta de un posicionamiento epistemológico que asumo como experiencia encarnada.

Ante esto, la forma en cómo se busca asumir el problema de investigación reside en pensar el sistema educativo desde un lugar alterno tal como lo es la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos desde las narrativas de los docentes que han transitado por este campo, para de esta manera pensar las problemáticas vitales que posee el sistema en clave de posibilidad, más allá del fracaso profesional o educativo, para construir una visión diferenciada de la educación y rol que deben asumir los maestros, quienes son capaces de elaborar otras alternativas de resistencia, estabilidad y participación para comprender la forma en que opera el sistema educativo, tal como lo expresa la pregunta problema y los objetivos de la investigación a continuación.

Pregunta problema

¿Cómo las narrativas de los maestros y maestras que han transitado en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos permiten problematizar la idea de fracaso en el sistema educativo?

Objetivo general

Comprender la idea de fracaso del sistema educativo a través de las experiencias narrativas de los docentes que han transitado por el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Objetivos específicos

- Contextualizar la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos desde las narrativas de los docentes que han transitado por este modelo.
- Analizar la configuración social del docente inmerso en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.
- Problematizar la idea de fracaso desde el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Descripción normativa del problema

Una vez presentado el problema y los objetivos que acompañan la presente investigación se considera prudente presentar al lector, el trasegar histórico de la Educación para Jóvenes y Adultos; para ello, el punto de inicio es el decreto 3011 de 1997, por el cual se dispone la educación de adultos, pero esta normativa deriva, como bien se ha dicho, de lo dispuesto por la Ley 115 de 1994, Capítulo 2 del Título III. A partir de la lectura de estos dos documentos en clave de las garantías educativas y contractuales para que los docentes logren desenvolverse en este campo, queda en evidencia cómo los lineamientos desarrollados presentan una tendencia organizativa

robusta para la educación formal del sector público y privado, contrario a lo dispuesto para la educación de adultos.

No obstante, un antecedente relevante para comprender el por qué se produce el decreto 3011 de 1997 es el rol activo que ocupó la Dirección General de Educación de Adultos que se sustentaba en la Ley 24 de 1988, la cual tenía como objeto fomentar y fortalecer programas educativos desde lo formal y no formal, sujeto a parámetros de calidad del servicio educativo, con la cualidad específica de no ser un ente administrativo centralizado, lo que facilitaba procesos de gestión e intervención en diferentes regiones pues contaban con la autonomía administrativa para hacerlo, sin embargo, un elemento que causa incertidumbre es el por qué se genera el desmonte de dicho ente administrativo, pues, en términos de gestión, dicha entidad facilitaba el reconocimiento de las necesidades regionales para atender la población diferenciada joven y adulta ya que estas no deben ser tratadas de forma homogénea, por las secretarías de educación locales tal como sucede actualmente.

Una experiencia que da un ejemplo de este ente de seguimiento y control a nivel educativo es el caso de Argentina y Uruguay, quienes mantienen vigente esta institución para Jóvenes y Adultos, ya que, para el caso de Argentina, se denomina dicha institución como la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores¹, la cual se propone trabajar desde el enfoque de restitución e inclusión, lo cual resuelve el derecho y acceso a la educación de forma diferenciada

¹ En el caso argentino, se evidencia un despliegue sólido en cuanto a la cobertura educativa de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores; desarrollan un despliegue curricular y de atención específico para estos grupos poblacionales. Para ello se invita a visitar la página web de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-de-jovenes-adultos-y-adultos-mayores/educacion-de>

en dicho país, situación que no dista de lo establecido por el sistema educativo de Uruguay², pues se propone fomentar el acceso y desarrollo de habilidades educativas en esta población específica.

En línea con lo anterior, el autor Plata (2023) expresa como decreto 114 de 1996, titulado “Reglamentación, creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal” era una propuesta que buscaba fortalecer el acceso, formación y desarrollo de habilidades para Jóvenes y Adultos, a través del arte, la recreación y tecnificación, sin embargo, será la Ley 1064 del 2006 enmarcada en la “educación para el trabajo” desde la cual se proyectarán los programas de educación no formal, bajo el supuesto de cualificar y tecnificar la mano de obra, lo cual desplaza opciones formativas que no estén directamente relacionadas con el sector industrial.

La enunciación de las diferentes experiencias internacionales a nivel organizativo para modelos alternos y la forma en cómo se direcciona a nivel nacional, es la muestra de cómo este campo educativo, ha logrado ajustarse a intereses de particulares en el plano de la población joven y adulta, pues se producen modelos flexibles en lo que respecta a la venta de núcleos formativos, contratación de docentes bajo el modelo de horas extra, franjas flexibles para estudiantes y el aprovechamiento de plataformas virtuales para facilitar la conectividad de los estudiantes de forma remota, lo cual, ha favorecido el desarrollo de proyectos de alfabetización a nivel nacional, pero no deja de lado el beneficio de entidades particulares.

Por otra parte, se considera prudente situar al lector en el por qué hablar de la producción de modelos educativos abyectos, ya que el sistema educativo ha producido dos modalidades alternas para atender necesidades educativas que no logra canalizar el sistema educativo formal. Para dar

² Enlace Administración Nacional de Educación de Uruguay. Dirección de Jóvenes y Adultos:
<https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja>

comprensión a esta categoría me permito explicar que una categoría abyecta para Julia Kristeva, es lo indeseable tal como lo son los fluidos corporales, tal como lo son las heces fecales, aspecto que retoma Judith Butler, se relaciona con lo excluido y lo antinatural, pero, para este caso, pensar lo abyecto en clave de políticas educativas implica considerar cómo aquellos grupos marginados por el sistema educativo se piensa como “la escoria o lo impensable” en la formación del sujeto, pues la ruta adecuada para que este trascienda en el sistema educativo implica no hacer o haber hecho parte de lugares excluidos tal como lo es el sistema de validación o Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, sin embargo, en el pese a ser considerados como aquellos lugares impensables a los cuales no se quiere llegar, deben existir para mantener un lugar de cohesión y reconocimiento de las políticas educativas cómo también las de gobierno.

Con base a lo anterior, me permito explicar el primer lugar abyecto que bajo el imaginario de amenaza para el estudiante y docente, se busca evitar para mantener un nivel de estatus asociado al éxito, este se denomina sistema de validación el cual se instaura a través del decreto 2225 de 1993, sin embargo, este ofrece lejos de ser un abyecto social, es un lugar de posibilidad que permite de desarrollar una prueba de conocimiento con la cual el estudiante demuestra un cierto número de habilidades y competencias básicas a nivel académico, lo cual garantiza la certificación aprobación del bachillerato, por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Sin embargo, esta flexibilidad se convierte en el punto de vacío que aprovecharán entidades privadas, pues el nivel de observación sobre estos programas por parte de la Secretaría de Educación será mínimo, lo cual facilita a centros educativos promover la preparación para dicha prueba según los niveles para la básica primaria, básica secundaria y media vocacional, para atender a una finalidad.

Pero, en el momento que surge esta posibilidad en donde “cualquier persona puede asumir dicha prueba” antes de los 18 años, se abre un campo evitativo por parte de los estudiantes para culminar sus estudios en el modelo de educación formal, motivo por el cual, para generar una contra respuesta a la versatilidad del sistema se instaura el decreto 2832 de 2005 desde el cual se solicita al estudiante presentar el certificado de los grados con aprobación y pérdida, lo cual, le permitirá acceder al examen de validación. Como elemento complementario, el Ministerio de Educación Nacional, establecerá el decreto 299 de 2009, desde el cual sancionará que un criterio por el cual la persona que desee validar el bachillerato deberá tener como edad mínima los 18 años, valiéndose así de aspectos etarios para regular la inestabilidad educativa que permitió a diversos estudiantes de distintos sectores sociales alcanzar el parámetro básico de aprobación a partir de dicha prueba, lo que pone en cuestión el alcance habilidades y competencias, como también son discutibles los criterios se fundamenta dicha prueba que termina por generalizar el conocimiento.

Ahora pues, al hablar de Educación para Jóvenes y Adultos es necesario tener en cuenta que la temporalidad formativa de este modelo radica en Ciclos Lectivos Especiales Integrados que van desde el ciclo uno, hasta el ciclo cinco, lo cual figura en el decreto 3011 de 1997, a su vez, esta normativa estipula como criterio de ingreso a dicho modelo la importancia de tener 13 años como edad mínima, ya que al tener 11 o 12, los colegios que imparten la educación formal se ven sujetos a recibir estudiantes con esta edad por las cualidades de su proceso de desarrollo etario. Además de esto, el modelo de modelo para Jóvenes y Adultos debe valerse del principio de flexibilidad, por lo cual brinda programas educativos en horarios flexibles diurnos, nocturnos, sabatinos y dominicales, tal como se presenta en el artículo 10 del presente decreto, para facilitar su operatividad, pues se priorizan determinadas áreas del conocimiento o por el contrario se disminuye la carga académica sin un criterio definido, con la finalidad de cumplir el número de

horas solicitado por la norma, cuestión que pone en duda la rigurosidad en los procesos de seguimiento, lo cual, no queda garantizado por la implantación de la norma sobre la realidad que vive el sujeto.

Con base a lo anterior, me permito enunciar un ejemplo que atiende a la maleabilidad del modelo, a partir del modelo empresarial educativo que han constituido familias, ya que en la realidad de Colombiana es posible encontrar como distintas familias con enfoque empresarial educativo han reunido fondos en pro de construir un proyecto con la intención de crear riqueza, situación que no ha sido indiferente a la educación para Jóvenes y Adultos, pues, al mejor estilo de los terratenientes locales, dichas familias o grupos económicos aprovechan el sector educativo para establecer una serie de condiciones que les permitan acumular capital, a través de salarios precarios, matriculas excesivas, hacinamiento de estudiantes, venta de material pedagógico, entre otros, lo cual, resulta conveniente en la reproducción de las formas de explotación de la sociedad capitalista, por ello, se reafirma que esta problemática no es netamente pedagógica, sino social.

En lo que respecta a categorizar este campo educativo como un lugar fértil en el mercado, se debe al hecho de en Bogotá D.C. el número de instituciones privadas que ofertan el programa educativo para Jóvenes y Adultos, duplica el número de instituciones públicas, tal como lo presenta el portal web de la Secretaría de Educación Bogotá y el Directorio de Colegios Privados y Públicos³ ya que para el año 2026 hay un total de 68 colegios pertenecientes al sector oficial,

³ Para ampliar dicha información, se adjuntan dos enlaces; el primero atiende a las instituciones oficiales que ofertan el modelo educativo para adultos en distintas jornadas (diurna, nocturna o sabatina) y el segundo enlace presentará las instituciones privadas que ofrecen el servicio educativo para jóvenes y adultos, en diferentes jornadas.

1) https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/proceso-de-matricula/educacion-para-jovenes-y-adultos

2) http://www.ofecfuturoscientificos.com/Directorio_Todos_Los_Colegios_privados_de_Bogot%C3%A1.html

mientras que el sector privado cuenta con 194 colegios registrados, lo cual se complementa con el número de docentes registrados formalmente en este modelo educativo, ya que según el Boletín Técnico de Educación Formal, emitido por el DANE para el año 2022, dichas instituciones tienen contratos vigentes con 13.178 docentes los cuales poseen asignación académica, entre el sector público y privado⁴, no obstante, pese a la formalidad de la obtención de estos datos, quedan fuera de estos datos aquellos docentes que se asumen laboralmente en estos espacios para Jóvenes y Adultos desde la informalidad, ya que, la percepción de esta población flotante para las empresas educativas presenta la rentabilidad en la población docente flotante que no está registrada ante organismos legales del Estado.

Por ello, al enunciar el criterio de procesos de exclusión profesional, es relevante considerar la forma en cómo las empresas privadas de educación aprovechan las condiciones de necesidad existentes, para crear de espacios con poca regulación en los cuales no deba intervenir de forma constante el Estado, lo cual termina por delegar al sujeto la aceptación normativa y contractual que circula en aquellos centros educativos, por tal motivo, es necesario reconocer y poner en el plano investigativo las narrativas de los docentes que se convierten en el eje investigativo para poner en el discusión las condiciones que impone el sistema.

Estado del arte.

El presente estado del arte se propone presentar el desarrollo investigativo en torno a la Educación para Jóvenes y Adultos, ya que es un campo de estudios que en Colombia y Latinoamérica ha causado preocupación respecto a los focos poblacionales que recoge, y que por las cualidades de los diferentes entornos sociales en que se desarrolla, demanda un personal

⁴ A continuación, se adjunta el enlace del boletín generado por el DANE frente a la Educación Formal para el año 2022. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>

educativo con capacidades adaptativas, no solo pedagógicamente sino laboralmente por las múltiples formas en que se ejecuta este modelo en el sistema privado y público.

Por ello, la lectura de los documentos abordados se realiza desde la visión de espacio abyecto, que en palabras de Butler (2010), se asocia para el caso de la presente investigación con un “lugar excluido”, ya que el modelo para Jóvenes y Adultos se convierte en el lugar adjunto a la educación formal del cual no muchos quieren hacer parte, puesto que los maestros y estudiantes que confluyen en este campo, lo hacen por diferentes circunstancias, laborales, convivenciales o académicas, de tal forma, que este modelo termina por ajustarse a las necesidades vitales que no solventa el sistema educativo formal, lo cual, abre paso a la forma en cómo se vivencia el éxito, fracaso y construcción posibilidades emergentes en el sistema educativo colombiano.

Ahora pues, para abordar las problemáticas emergentes frente a la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, opté por considerar documentos de investigación en los cuales se problematice el contexto profesional de los docentes que transitan en este campo educativo. Para ello, el elemento articulador entre experiencias, contexto político y coyunturas sociales son las narrativas, pues estas revelan las condiciones sociales, políticas y pedagógicas, bajo las cuales se ejecuta el sistema educativo.

En línea con lo propuesto anteriormente, las narrativas cumplen el propósito de comprender como el sistema educativo posee diversas problemáticas estructurales frente al manejo del personal docente, formas de contratación, apuestas pedagógicas, estudiantes en estado de escolaridad, y otras situaciones de vida que permiten situar el porqué de un sistema alternativo para subsanar necesidades emergentes, motivo por el cual, esta propuesta investigativa busca orientar las discusiones hacia un fenómeno social y no propiamente hacia un enfoque pedagógico, por ello, el esquema bajo el cual se desarrolla este apartado se enfoca en cuatro niveles desde los cuales se

busca problematizar el sistema educativo a través de las narrativas de los maestros inmersos en el modelo de Jóvenes y Adultos.

Inicialmente, se examina el desarrollo histórico y normativo de la educación para Jóvenes y Adultos; el análisis de esta categoría busca situar las bases jurídicas que han cimentado la evolución de este modelo dentro del sistema educativo. A continuación, se aborda la categoría Situación Docente, con la intención de prestar atención a las condiciones salariales y contractuales de este, lo cual brinda un concepto sobre la forma de vida y construcción de la realidad del maestro respecto a su profesión.

La categoría consecutiva es Experiencia Docente, que incluye las alternativas políticas y pedagógicas, lo cual ha permitido la construcción de saberes y la reivindicación del rol docente como un actor político y pedagógico ante las necesidades emergentes dentro del sistema educativo, para finalizar, con la categoría Narrativas de Docentes para presentar las tensiones existentes en el modelo de enseñanza para Jóvenes y Adultos, que logran expresar la idea de éxito, fracaso y desarrollo de alternativas para transitar en el sistema educativo.

Una vez presentados los niveles de desarrollo temático del estado del arte, es de aclarar que el universo documental explorado, aborda debates entorno a la posición política y pedagógica del maestro y los estudiantes, para abordar la idea de éxito y fracaso que ronda no solo en las aulas, sino, en la sociedad, lo cual permite problematizar el sistema educativo junto con los parámetros estructurantes de un ciudadano promedio que accede a niveles formativos y su comportamiento logra estar en línea con los intereses de un sistema de gobierno que homogeniza y produce sujetos e instituciones abyectas.

Lo anterior, se complementa con el reconocimiento de estrategias metodológicas implementadas que puntualizan en apuestas asociadas al campo narrativas como elemento que permite conocer las problemáticas del tiempo presente a nivel nacional e internacional. Mostrar motores de búsqueda y total de textos revisados

Educación de Jóvenes y Adultos.

Para situar al lector en esta categoría, me permito invitarle a que rememore aquellos lugares denominados “validaderos” en el contexto de la educación colombiana, ya que este lugar inicial para convalidar los estudios educativos, tal como se mencionaba en el apartado anterior, permite problematizar el sistema educativo pues, recibe de múltiples necesidades y realidades sociales que aquejan a maestros y estudiantes no solo en los años noventa, sino, hasta el tiempo presente, por esta razón, es prudente observar cómo la escuela “formal” encuentra dos complementos amplios que bien lo son los colegios de validación y en los colegios de Educación para Jóvenes y Adultos o Educación por Ciclos, que lejos de ser zonas de riesgo, entran a ser habitadas por maestros y estudiantes que más allá de perder un estatus académico, ponen en marcha estrategias para solventar necesidades y aportar socialmente con uno de los requisitos que exigen los niveles académicos tal como lo representa culminar los estudios de bachillerato.

Por lo anterior, aprovecho como recurso argumentativo abordar lo planteado por Plata (2013) ya que en su aporte investigativo sitúa cómo históricamente la trayectoria del modelo educativo para Jóvenes y Adultos ha dependido de las políticas educativas emitidas por la UNESCO, lo cual se reflejará en el contexto nacional con la implementación de la Educación para Jóvenes y Adultos a través de la Ley 115 de Educación y el decreto 3011 de 1997 para disponer un modelo educativo alterno que se sustente en la flexibilidad a través de costos económicos, tiempos de clase reducidos que harán uso de plataformas virtuales, como también de módulos de

aprendizaje simplificados, para sostener la idea de aprovechamiento del tiempo para optimizar espacios educativos que no cuenten con una planta física robusta para cobijar un número significativo de estudiantes.

Uno de los aportes que deja en claro Plata (2013) es el enfoque metodológico que orienta la investigación, ya que al ser de corte cualitativo, su objetivo no es instrumentalizar el campo de estudio, sino, flexibilizar la aproximación a experiencias desde el análisis de contenido, por ello opta por concentrarse en el análisis de manuales escolares, documentos curriculares y sistemas de evaluación implementados el modelo educativo para Jóvenes y Adultos con la finalidad de ampliar el margen de discusión hacia las formas de vida de los estudiantes al interior de la escuela, producto de las estrategias implementadas e inacabadas por el sistema educativo que tiende a homogenizar la realidad de los maestros y estudiantes cómo también de aquellos que habitan este escenario educativo.

Conforme a lo anteriormente expuesto en otra investigación desarrollada por Víquez (2018) opta por analizar el impacto escolar del bachillerato nocturno para Jóvenes y Adultos en Costa Rica en la ciudad de La Unión, a través de un enfoque metodológico Mixto (cualitativo – cuantitativo) motivo por el cual considera relevante implementar instrumentos para la recolección de información, tales como cuestionarios, encuestas y entrevistas para analizar cualidades, contextos y fenómenos sociales que se presentan en la escuela con el fin de obtener generalizaciones a través de un paradigma positivista, sin embargo, este enfoque investigativo implementado por Víquez (2018) no busca dejar de lado aspectos estructurales tales como la formación docente en andragogía, gestión educativa y capacitación docente, como posibilidad para direccionar la práctica docente en estos entornos educativos.

Por tanto, la recolección de la información debe traer consigo lo que denominará metodológicamente cómo la triangulación concurrente, en la cual a partir de las tres fuentes de información (cuestionarios, encuestas y entrevistas) busca expresar el rol activo que deben pasar a cumplir las facultades de educación desde la implementación enfoques formativos en andragogía, cómo también la importancia del fortalecimiento de las estrategias formativas y cualidades de los maestros para dichos modelos educativos, ya que en las variables de las encuestas logra encontrar cómo varias de estas se encuentran cargadas de subjetividades y emocionalidad, pues este ambiente demanda una figura carismática, más que una figura académica, motivo por el cual las habilidades sociales serán aquellas que se ajustaran a los ambientes educativos para Jóvenes y Adultos.

Causa curiosidad como esta investigación, desde la recolección de las entrevistas, enuncia como la comunidad educativa demanda un trato adecuado “respetuoso” lo cual termina por facilitar el alcance de objetivos, no obstante, es relevante cuestionar cómo son las formas de comunicativas que se producen en ambientes laborales y formativos, pues son causante de tensiones o formas de exclusión en la escuela o diversas estructuras sociales, al no lograr solucionar conflictos interpersonales entre estudiantes y docentes.

De forma paralela Capocasale (2012) desde su experiencia investigativa en Uruguay, expresa como en su país, las investigaciones asociadas con el modelo de Jóvenes y Adultos son limitadas por lo cual se apoya en aportes investigativos internacionales, desde las narrativas de los docentes, las narrativas de estudiantes y apuestas curriculares, para abordar problemáticas sociales y educativas, por lo que argumenta cómo el bachillerato para Jóvenes y Adultos termina por convertirse en el reducto marginal del sistema educativo.

Para comprender dicha problemática socioeducativa, aprovecha el método fenomenográfico, para hacer de este campo investigativo “limitado” un lugar diverso, en la medida

en que la acción reflexiva construye una cartografía de la realidad que no es perceptible, al trabajar con una población escolar excluida. En cuanto a la estrategia analítica, aprovecha esta cartografía para expresar la existencia de dos mundos: el mundo objetivo o de primer orden, sujeto a los aspectos observables, mientras que el mundo de segundo orden ahonda en experiencias y subjetividades que expresan, a través de las vivencias de maestros y estudiantes, la debilidad del sistema educativo como un fenómeno social y no solo pedagógico.

Una experiencia que reafirma el hecho de como el Estado en articulación con el sistema educativo presentan el modelo educativo para Jóvenes y Adultos como una enmendadura a las debilidades de su sistema operativo lo expresa Lorenzatti (2007) desde la forma en cómo se produce la educación de adultos en argentina ya que obedece al “régimen especial” que produce una normatividad específica en términos de atención y cobertura a este grupo poblacional, no obstante, pese a la existencia de esta estructura normativa, los procesos de supervisión sobre planteles educativos que van de la mano con la observación y atención de las problemáticas que se presentan al interior de estos, afirma la autora que no son el interés prioritario, lo que deja una serie de problemáticas abiertas con un abordaje inacabado.

Ahora bien, en cuanto al contexto local frente al modelo educativo para Jóvenes y Adultos, para el año 1991 se emprende en Bogotá un proyecto que atienda a la capacitación docente en treinta y nueve instituciones educativas públicas con la finalidad de cualificar a los maestros que se enfrentan a las múltiples adversidades de este sector alterno de la educación formal. El registro de esta experiencia se encuentra titulado como “Hacia un nuevo bachillerato nocturno un informe IAP”, por Jorge Murcia, quien aborda esta problemática para inicios del año 90, puede acceder a este material documental en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ante esto, el autor Murcia (1991) da cuenta de la apuesta metodológica emprendida que tenía como finalidad desarrollar procesos formativos de maestros pertenecientes al campo educativo formal para el año de 1986, con una significativa participación de la Universidad Pedagógica Nacional, pues, era la institución a cargo de este contrato enfocado en la capacitación docente a partir de niveles conceptuales e interpersonales, ya que se consideraba que estos dos factores no eran vistos como prioridad en el sistema educativo distrital. Ahora pues, frente a los resultados de esta apuesta se encuentra que estuvieron truncados por la Secretaría de Educación de Bogotá, pues determina desmontar el financiamiento de los docentes articulados con la UPN que se encontraban en las diferentes escuelas, lo cual impide el proceso participativo, sin embargo, como respuesta ante esta negativa por parte de la Secretaría de Educación, se postula el proyecto a COLCIENCIAS, pero se no obtiene la respuesta esperada, por lo cual, varios colegios de los treinta y nueve abandonan el proyecto.

Este desbalance y cierre del proyecto investigativo es la muestra de cómo desde hace décadas en Colombia han surgido iniciativas de trabajo con programas que buscan atender a grupos poblacionales de Jóvenes y Adultos, que más allá de ser un reducto social o excluidos por diversas condiciones sociales, buscan crear un campo inclusivo de una población que no ha estado cobijada por derechos educativos y producto de ello sus necesidades pasan a estar en un segundo plano, lo cual limita el desarrollo de nuevas experiencias pedagógicas que fortalezcan procesos formativos e interpersonales.

Una vez presentadas las apuestas investigativas que recogen experiencias internacionales y locales, respecto a la figura de maestros y estudiantes que se encuentran inmersos o hicieron parte del modelo educativo para Jóvenes y Adultos, brotan voces que expresan formas de transitar en el sistema educativo en donde dependiendo de las condiciones sociales, económicas y

culturales, pueden ser atendidas para consolidar núcleos que minimicen brechas de desigualdad, sin embargo, es relevante avanzar hacia las condiciones en las cuales transita el docente en cuanto a las relaciones interpersonales que debe afrontar, por ello, la investigación propuesta por Barila y Cuevas (2007), busca dejar en claro cómo los maestros se enfrentan a campos educativos en tensión, de ahí que el título del ejercicio investigativo sea “El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio” pues buscan desmitificar que la escuela es un lugar libre de conflictos, por ello, el ejercicio inmersivo que emprenden deja en claro que la escuela nocturna recibe a una población estudiantil en conflicto, pues los estudiantes durante años han estado expuestos a conductas violentas, lo cual, no solo afecta a estudiantes, sino también, a docentes ya que son ellos quienes cumplen el rol catalizador de aquellas violencias.

Por lo tanto, el desinterés del sistema educativo y la homogenización de las prácticas educativas terminan en la reproducción de prácticas de segregación y violencia escolar, ya que el personal docente al no contar con la capacitación idónea para atender las necesidades emergentes, presentan dificultad en la activación de rutas de atención a estudiantes, por ello, su accionar queda reducido a sugerencias que hagan de la escuela un lugar de obediencia y supervivencia para adaptarse a las dificultades emergentes.

Ahora pues, según el hilo conductor de la investigación anterior asociada a los espacios de conflicto en la escuela y el abordaje que realizan los docentes, se encuentra en concordancia con la apuesta investigativa de García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007) desde la investigación realizada, en contextos pedagógicos de condición carcelaria, para observar la responsabilidad individual y colectiva a través de las vivencias que llevan a jóvenes y adultos al coexistir en este ambiente, lo cual permite ampliar la discusión no solo hacia la convivencia, sino hacia las expectativas del proyecto de vida por parte de los estudiantes y docentes tener puntos de

convergencia y divergencia respecto a los horizontes de vida y el rol que cumple la escuela para quienes se forman en esta en la condición de encierro.

Como elemento crítico, los autores afirman que, pese a que la escuela formal se encuentra en un “afuera” el vivir bajo unas condiciones de encierro por sus múltiples características del encierro, proponen que no es una brecha muy amplia las dinámicas de control que se establecen en la escuela del presente, al estar “atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista y conservadora, que tiende a perpetuar el orden” García et al. (2007) por tanto, esto debe llevar a un nuevo punto de encuentro entre la escuela formal y penitenciaria, que subyace en establecer objetivos formativos y no de acondicionamiento conductual, pero para lograr este objetivo, deben contar con el apoyo de las facultades de educación cómo también con el desarrollo de políticas públicas que reconozcan a los jóvenes y adultos en condición de encierro como sujetos de derechos que no solo requieren de un aula, sino, de garantías educativas que se ajusten a intereses y necesidades del contexto.

Esto me lleva a pensar que la escuela debe trascender a otras plataformas en la producción de conocimiento, más allá de reproducirse con espacios abyectos, ya que estas discusiones casi que obligatoriamente, se ven en la tarea de trasladar esta discusión a espacios universitarios, ya que en el ideario colectivo, se da por sentado que la gran mayoría de profesionales o tecnólogos, que se forman en universidades no tendrán que afrontar estos escenarios, los cuales deben ser flexibles, más allá de implantar un ideario formativo netamente académico que desconoce las múltiples realidades en las cuales transita el sujeto.

Por otra parte, frente a la discusión asociados a la formación docente Llano y Osorio (2012), se proponen a través de su investigación abordar las transiciones históricas y políticas de la educación nocturna, como lugar de posibilidad y flexibilidad no solo para estudiantes de colegio, sino también para la formación de docentes, por lo cual, dejan en claro que no por el hecho de estudiar en un escenario nocturno o virtual, este profesional deba ser cuestionado por su nivel académico o experiencias de aprendizaje, ya que no es equivalente a la exigencia que demandan centros educativos presenciales diurnos, por tal motivo, entrelaza las condiciones de vida de los futuros docentes con la aparición de las facultades de educación nocturna, puesto que el Estado en lo que respecta a la formación de maestros en una jornada contraria, termina por ser un campo en el cual no recibe fondos del gasto público, por tal motivo, esta necesidad ha sido recogida por el sector universitario privado que promueve licenciaturas en jornada nocturna.

Esta discusión, hace que cobre sentido el hecho de cómo se percibe la formación flexible de diversos niveles formativos bien sea escolar o profesional en el caso de los docentes, pues deja en claro que no existe una ruta específica para determinar que significa estar en una condición de éxito o fracaso, ya que, dependerá del sujeto, sus objetivos y lugares en los cuales consolide su experiencia, lo cual, le brinda la capacidad de decisión sin que este se tenga que ver minimizado ante el discurso dominante de calidad y ganancia como garantía de felicidad.

Situación Docente

Una vez presentadas las condiciones sociales y normativas bajo las que imparte la educación para jóvenes y adultos, se evidencia la capacidad adaptativa de maestros y estudiantes que han transitado por este modelo, de lo cual no cabe duda que por más estrategias y posibilidades que se abran desde las apuestas privadas o particulares financiadas por el gobierno, el Estado termina por observar estas apuestas de formación para jóvenes y adultos como un reducto el cual

no ocupan un lugar primordial en la agenda social y educativa, por ello, la necesidad de situar la categoría Situación Docente con la intención de presentar múltiples tensiones tales como, condiciones laborales, formas de segregación entre maestros y estudiantes, para comprender cómo estas se convierten en condiciones propias de la escuela para jóvenes y adultos, debido la falta o mínima capacidad de seguimiento del Estado sobre este modelo educativo.

Para abrir paso a este apartado, debo remitirme a diálogos que se he sostenido con colegas pertenecientes al campo educativo de jóvenes y adultos, puesto que terminan por argumentar que trabajar en este escenario se convirtió en un espacio laboral para generar ingresos extra con los cuales solventan necesidades emergentes, cuestión que Vidiella y Larrai (2015) comparten, al considerar que la labor docente se encuentra condicionada por la inestabilidad laboral y autoexplotación que son propios del modelo productivo posfordista. El soporte metodológico de estas afirmaciones se encuentra implícito en la recolección de narrativas biográficas desde el enfoque fenomenológico hermenéutico: para ello toma como sujetos de estudio a 58 maestros, los cuales brindaron sus experiencias a través de entrevistas que se desarrollaban en el espacio escolar, con la finalidad de interpretar la forma en cómo se produce la identidad docente.

En consonancia con lo anterior, Hernández (2014) coincide con lo expuesto Vidiella y Larrai respecto a la inestabilidad laboral, no obstante, su aporte se concentra como el docente la identidad del maestro se hace maleable a través reglamentos institucionales, ya que estos pueden influir en la permanencia y estabilidad emocional del docente, lo cual impacta de forma negativa en la calidad del servicio, pues los docentes entrevistados comentan como deben estar prestos a realizar tareas para las que no están preparados tales como tutorías o labores de coordinación, pues son actividades que no hacen parte de lo dispuesto en el contrato, que a fin de cuentas, al ser establecidas de forma impositiva adquieren relevancia en la renovación del contrato a futuro.

Dentro de los hallazgos de la investigación realizada por Vidiella y Larrai (2015), se explica como una de las mayores dificultades del estudio radicó en el acceso a los datos y estadísticas oficiales del número de graduados que se ubican laboralmente con entidades privadas o Estatales, ya que estas cifras se convertirían en un elemento en contra para las instituciones de educación superior, públicas y privadas pues pierden credibilidad en cuanto a sus objetivos misionales, que al ser abordados desde los procesos de vinculación laboral, deben ser precisos en cuanto al desarrollo de las funciones que asume el maestro, pues, la labor de los maestros no depende únicamente de su compromiso con la sociedad, sino también, del cómo los procesos contractuales permiten el desarrollo de actividades específicas, sin llegar a trasgredir la integridad del maestro en lo social y pedagógico.

En consonancia con lo anterior, los autores Coluccio et al. (2016) exponen como en el mundo capitalista y en el mercado educativo, las formas contractuales deben ser claras y concisas en lo que respecta a obligaciones y responsabilidades adquiridas entre empleador y empleado, pues esto evitaría la trasgresión de derechos laborales, debido a que, curiosamente el centro de la investigación emprendida por Coluccio et al. (2016) se sustenta en una metodología cuantitativa con el fin de medir el clima organizacional en la escuela entre docentes de termino fijo y termino indefinido. Por tanto, cuando se realiza el análisis de los resultados, se encuentra como los docentes con contrato indefinido muestran un mayor compromiso y conocimiento de las funciones a cargo, lo que se traduce en un elevado sentido de pertenencia con la organización, mientras que los docentes contratados a término fijo asumen menor compromiso con la organización, pues, no logran acceder a las mismas garantías que sus compañeros de termino indefinido, a esto se suma el hecho de tener menor claridad en cuanto a las funciones que deben cumplir.

Las características bajo las cuales se configuran los procedimientos contractuales dejan por sentado como se acentúan problemáticas laborales asociadas a las relaciones laborales asimétricas en cuanto a garantías laborales, impactan en la identidad del docente de una forma singular, pues en el juego de la estabilidad laboral, el maestro se asume desde visión de “etapas” de larga o corta duración, ya que su continuidad dependerá las condiciones que consolide o le brinde el sistema educativo, lo cual, da cabida a la discusión de estabilidad, éxito y fracaso, como condiciones propias del campo laboral, permite abordar la existencia de temor en las condiciones de trabajo que se desenvuelven los docentes, puesto que con frecuencia los maestros se enfrenta a saltos generacionales de sus estudiantes que van de la mano con avances tecnológicos a los cuales no se han adaptado.

Lo anterior les obliga a estar en constante actualización; no obstante, el autor se preocupa por exponer cómo afecta la investigación el hecho de que exista resistencia por parte de los docentes hacia procesos de actualización con los cuales reconozcan tendencias sociales. Esto se considera como el despertar de un estado de crisis, pues se construye la idea de temor por quedar obsoleto ante las demandas sociales de un mundo globalizado, por ello Cuenca y Portocarrero (2001), desde su investigación invitan al estudio y acompañamiento del estado anímico de los docentes, pues una duda incesante sobre la acción pedagógica que este ejecuta es ¿qué lugar desea ocupar como maestro? es decir, si, en verdad existe afinidad con el lugar y comunidad con quien convive, pues en el caso de que no exista, es prudente abordar el proceso de desarrollo personal de este profesional, ya que este puede ser uno de los motivos por los cuales existe una tendencia hacia la operatividad de la vida laboral y considerar que ha fracasado en su vida.

En vista de lo anterior, los temores que se producen a partir de experiencias pedagógicas poco favorables son los que llegan a considerar y promover el hecho de no formarse como docente,

ya que es común escuchar a docentes en diálogos con sus estudiantes comentarios tales como “si quiere triunfar, no le recomiendo ser docente” puesto que, desde su visión de éxito, este no es un campo óptimo para desenvolverse, motivo por el cual se retoma lo investigado por Gavilán (1999) que para la década de los noventa en México, presenta como los índices de inscripción a programas de formación en educación disminuyeron significativamente ya que socialmente esta profesión no representaba una fuente de sustento aceptable, sin dejar de lado, como las autoridades ministeriales o gubernamentales, desestimaban la labor de los maestros pues la financiación era deficiente y no lograba cubrir ajustes, mejoras y desarrollo en infraestructura.

Sin embargo, Puga et al. (2015) presenta una investigación bastante llamativa frente a las condiciones de vida de los docentes a nivel socioeconómico, ya que el objetivo de este estudio es conocer el grado de segregación social entre los docentes de Chile. Por tanto, la problemática central estará relacionada con la posición socioeconómica y el lugar de origen de los maestros, pues de esto dependerá la calidad de sus credenciales y su posición socioeconómica frente a la de los estudiantes o lugares en los que se desenvuelve como maestro. Este punto, da la impresión de situarse en una condición determinista, pero, no es descabellado considerar que las cualidades socioculturales cuando se entremezclan con las condiciones socioeconómicas en lo que respecta al origen social de los docentes, abre paso a un nuevo campo de exploración frente al grado de segregación social que puede surgir entre los docentes, puesto que diversas instituciones educativas en sus procesos de selección, presentan una tendencia hacia la consideración de que existe una relación proporcional entre la posición socioeconómica y el lugar de origen de los maestros, lo cual influye las cualidades que buscan a nivel empresarial para construir empatía entre los estudiantes por su condición social de clase y la de los docentes, lo cual marcará el lugar en el cual logrará situarse o desenvolverse con facilidad el docente.

Según lo anterior, Puga et al. (2015) postula que si un maestro tuvo una formación inicial (secundaria y superior) de distinta calidad, es decir, con menos recursos, tiende a formarse en instituciones de carácter público o, si accede al sistema privado, es a través de préstamos o planes de endeudamiento, diferente de los maestros provenientes de hogares más aventajados, ya que estos solventarán sus necesidades económicas sin dificultad. Esta ecuación de vida que plantean los autores se relaciona con el sistema de educación para Jóvenes y Adultos, pues pone en cuestión ¿qué docente se siente cómodo a nivel laboral y pedagógico en dicho escenario? ya que esta visión problemática-determinista, reafirmaría el hecho de que solamente los maestros con menores posibilidades económicas durante su formación universitaria estarán destinados directamente relacionados con espacios educativos delimitados, pues esto niega rotundamente la capacidad de elección del sujeto, lo que desvirtúa la visión crítica, democrática y participativa del maestro en la educación.

De otra parte, es necesario anidar a esta discusión como la segregación que se presenta entre maestros por su visión de condición de clase, es solo una parte dentro del concepto, segregación, ya que al abordar condiciones de género en el sistema educativo queda por sentado que la gran mayoría de cargos gerenciales o administrativos, quedan a cargo del género masculino y no femenino, por ello la autora Rodríguez, A (2018), desde la Universidad de León en España, presenta como durante décadas las egresadas tienen mayor dificultad para situarse laboralmente, lo cual les obliga a aceptar condiciones laborales precarias, de ahí que la universidad deba asumir un rol transformador en cuanto a la difusión y promoción de oportunidades que no estén sujetas a la condición de género o lazos de amistad, para evitar relaciones laborales asimétricas que tergiversen derechos laborales y que estos a su vez, sean manipulados a nivel contractual.

Todo lo anterior, con respecto a las narrativas de los docentes, se convierten en la muestra de cómo sistema educativo produce formas abyectas o de exclusión con las cuales busca subsanar vacíos en el sistema, pero no debe dejarse de lado, el hecho de como estos espacios alternos expresan múltiples formas de violencia, pues quienes asumen roles de responsabilidad formativa y de aprendizaje, se encuentran prestos a ser víctimas directas o indirectas de dichas formas de segregación, por tanto, al establecer el criterio “violencias” es necesario remitirse a la situación que viven maestros y estudiantes en el modelo educativo para Jóvenes y Adultos, ya que, estos contextos por su poco acompañamiento gerencial, logran mantener formas de maltrato entre estudiantes y docentes, motivo por el cual, es necesario analizar cómo se tramitan los múltiples conflictos que emergen en estos contextos de aprendizaje, sin dejar de lado acciones formativas o correctivas.

Dichas vivencias implican entonces que el abordaje del criterio violencia se entrelace al ideario de “calidad educativa”, pues este criterio se logra ofertar como base del éxito educativo, por lo cual, el maestro que logra minimizar niveles de afectación contra su integridad, es porque se hace respetar o cumple con los estándares que solicitan sus estudiantes, aspecto que es debatido por Abril (2022) que para el año 2020 en inmediaciones del Covid-19 cuestiona la laxitud con la cual el sistema educativo, hizo frente a los maltratos que llegan a recibir los maestros, sin caer en el negacionismo de dichas prácticas que desvirtúan el rol profesional del maestro.

Según esta investigación, el docente no debe ser desconocido como un sujeto de derechos que siente y percibe la realidad con diversas emociones, por tal motivo, este requiere de un acompañamiento emocional en el cual no se atente contra su integridad, a lo que se suma la postura de Pacheco (2018) pues la visión del autor frente a estas prácticas legitiman formas de “diversión” que trasgreden el rol del maestro, no solo en el escenario de la educación formal, sino también en

la educación para Jóvenes y Adultos, terminan por reproducirse formas de comunicación agresivas que desvirtúan el papel de la escuela en procesos formativos, lo cual requiere de un seguimiento y redireccionamiento frente al rol que ocupa en el tiempo presente el maestro.

Narrativas de Docentes

Las narrativas representan el recurso y estrategia de reconocimiento de la situación estructural que afrontan los maestros y estudiantes, lo cual permite recolectar distintas experiencias que dan cuenta de la forma en cómo se estructura el sistema educativo que oscila entre el acompañamiento y el abandono de distintos sectores que le componen. Una de las investigaciones que da inicio a este apartado la proponen Vargas et al. (2022) desde la categoría memorias alternas, para mostrar cómo la narración oral es un lugar alternativo frente a la historia, ya que es capaz de consolidarse con un eco y sentido contrahegemónico, en donde emergen múltiples versiones del pasado, que han prevalecido en grupos subalternos, lo que da pie para hablar de una historia compartida desde las narrativas orales.

Esto quiere decir que aquellos docentes que han transitado por el modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos recogen aquellas versiones del pasado y del presente como grupo subalterno del sistema educativo, lo cual hace visible aquella realidad que existe, pero de la cual se opta o no se quiere hablar o discutir, por cómo puede llegar a favorecer a unos cuantos.

Por otra parte, la autora Leite A (2011) presenta la narrativa-autobiográfica como la posibilidad en la construcción de procesos identitarios en los maestros, ya que establece tres fases para esto, el primero es la construcción, el segundo desde la de-construir y finalmente la reconstrucción, pero para que esto sea posible, se recomienda crear una atmosfera en la cual el sujeto limpie aquellos sucesos poco gratos en el campo del recuerdo, por ello, vincula el diálogo como

catalizador de experiencias para facilitar la construcción y reconstrucción de la identidad que se busca re-estructurar lo cual da paso al re-posicionamiento emocional y relacional frente al otros.

El valor de este ejercicio comunicativo según Leite, A (2011) subyace en observar cómo el maestro no se debe únicamente al aula sino, también a las formas de relacionarse en su cotidianidad, lo cual implica la percepción de sí y de como otros lo perciben, lo cual favorece la forma en como reconstruye su identidad social y pedagógica, aspecto que se convierte en un insumo para observar como la investigación narrativa cumple un rol significativo en esta investigación como estrategia metodológica, ya que en palabras de Huchim y Reyes (2013) se consolida un lugar desde el cual es posible que converjan, dudas por el rol de la educación, formas de denuncia y reclamación de derechos, a través del acto lingüístico que involucran la historia oral, la historia de vida y la antropología narrativa.

Por ello, la importancia de presentar el impacto que posee el abordaje de las narrativas como estrategia que permite reconocer la construcción social del maestro a través de la narrativa-autobiográfica, la cual hace es aplicable en diversos ambientes educativos, pues en palabras de Huchim y Reyes (2013) las personas implicadas en la acción educativa, recogen a diario sus vivencias en testimonios hablados o escritos que suelen permanecer en el anonimato por lo cual el diálogo y la implementación de herramientas que permiten recuperar la voz de docentes y estudiantes que han se mantienen en espacios segregados o marginados.

Un ejemplo de lo anterior, frente a la idea de marginación social y pedagógica lo presentan Yarza et al. (2014) pues problematiza el trasegar histórico de la educación especial en Colombia, ya que esta se ha considerado socialmente como el modelo adecuado para aquel que es “anormal” lo cual desvirtúa los alcances de la educación inclusiva, situación que si se contrasta con el modelo para jóvenes y adultos es el modelo para “sujetos problema”, por lo cual, la discusión que se busca

abordar poco a poco, presenta como el sistema educativo, crea unas lógicas de seguimiento e interés sobre determinados sectores que no implican inversiones de alto costo en recursos, infraestructura, maestros y financiación de estudiantes.

Por lo tanto, la recuperación de estas narrativas resulta por convertirse en una de plataforma de acción que reivindica las necesidades que afrontan maestros y estudiantes, respecto al sistema educativo, no obstante, esta metodología también ha aportado en el campo de la memoria puesto que, en el marco del conflicto armado en Colombia, los maestros han sido blanco de persecuciones producto de la acción sindical, López et al. (2014), da cuenta de ello, al recopilar vivencias, relatos y prácticas de resistencia, desde la estrategia “investigación, acción colectiva” (IAC). Sin embargo, en complemento con lo anterior, esta apuesta investigativa se convierte en una plataforma de denuncia, ya que, los relatos recuperados de los maestros en contexto de guerra exponen la impunidad a la cual han estado expuestos por asumir un rol político a nivel sindical situación que involucra a la autora como investigadora y militante.

Por tanto, esta visión permite reflexionar sobre el aporte de esta investigación al estado del arte que se viene consolidando, pues es relevante entrelazar como mi experiencia en el campo de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, establece un diálogo entre las narrativas de los docentes que han transitado por este campo educativo y mis reflexiones frente a la forma en cómo se produce el sistema educativo, por ello, es significativo observar como las experiencias de otros entornos locales e internacionales también han abordado este problema desde diferentes ópticas asociadas a la narración tal como lo expresa Moreno, H (2010) quien también por el hecho de haber vivenciado determinadas condiciones en el sistema educativo, considera relevante que se le confiera una amplia responsabilidad de una tarea inacabada al investigador para que exprese tensiones, inconformidades, éxitos, fracasos y posibilidades en la estructura social, que requieren

de análisis profundos para hacer frente a las condiciones dadas por el sistema, para comprender formas en que opera la sociedad y que de esta manera sea posible direccionar nuevas formas de agenciamiento colectivo.

Testimonios de docentes

El hablar de narrativas, crónicas o testimonios en este caso, puede dar una sensación de similitud, pero no es así, ya que, cada estrategia metodológica cumple una función literaria y política diferenciada, Randall (1992), opta por aclarar como el testimonio se convierte en una “prueba” ya que quien lo expresa es un testigo de la vivencia, por ello, este recurso se implementa en la toma de evidencias, en procesos judiciales, no obstante, la recuperación de testimonios en el marco de la investigación depende de la intencionalidad y el rol social que cumple, bien sea maestro, escritor, periodista, entre otros, pero la veracidad de las palabras radicará en el “testimonialista” (Randal 1992, p.23). Ahora bien, si se quiere hacer uso de este recurso desde la investigación social, Meschiany (2011), recopila entrevistas de profesoras y profesores de la ciudad de La Plata, Argentina, que vivenciaron la dictadura argentina, con la finalidad de cuestionar las formas de represión y el negacionismo histórico, por lo cual la estrategia narrativa permite expresar las trayectorias de los maestros y las voces que “están allí” para expresar lo que no se ha dicho o escrito.

Dentro de las sugerencias que establece Meschiany (2011), sobresale un desafío; este es la inclusión de las voces de aquellos que no fueron acogidos de manera positiva en la escuela; es decir, aquellos que, una vez terminadas sus trayectorias escolares, no volvieron a las instituciones educativas. El potencial de la investigación en mención es la aproximación a las experiencias vitales de los maestros, ya que en estas voces radica la posibilidad de comprender el por qué se actuó de determinada forma desde instituciones gubernamentales, aspecto que se articula con el

proyecto de investigación de jóvenes y adultos, porque la duda incesante del este proyecto, es observar porqué el sistema educativo opera con acciones e instituciones de abyección, lo cual deja como resultado la producción de identidades y prácticas de los maestros que se transmiten generacionalmente tal como lo ponen los autores Fraile y Ramos (2017), pues la vida escolar termina por reproducirse a partir de testimonios que hablan de una época, lo relevante sería entonces, observar el momento en que se presentan rupturas de generacionales.

Por tal motivo Ruíz et al. (2014), exponen como el testimonio da cuenta de los momentos de transición que vivencian los maestros y estudiantes, de lo cual hay que sacar provecho para cortar el círculo vicioso que termina por sesgar al maestro de su rol político y pedagógico, en la implementación de prácticas pedagógicas, como lo menciona Alegría, L (2011) pues si el docente, es capaz de consolidar alternativas de comunicación en ambientes convivenciales que lo requieren como el modelo educativo para Jóvenes y Adultos, es posible consolidar apuestas sociales y educativas que transformen la realidad.

Conclusiones estado del arte

En conclusión, el presente Estado del Arte tiene como preocupación el hecho de presentar el rol del maestro en el sistema educativo desde sus condiciones vitales, por lo cual, se toma como referente el modelo alternativo al sistema educativo formal, denominado Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, puesto que a nivel investigativo espacio poco explorado desde los Estudios Sociales pero con grandes aportes desde el campo pedagógico, lo cual, es un insumo para problematizar la configuración social del maestro, que está sujeto a formas exclusión por la forma en cómo se producen espacios productivos de tipo pedagógico en los cuales logra desempeñar determinado número de labores las cuales le permiten desempeñar un rol en la sociedad.

Esta problemática asociada a las condiciones de exclusión y marginalidad del docente, permite llevar la discusión hacia el nivel de eficacia de las políticas públicas respecto a la forma en cómo se producen modelos educativos abyectos, pues, desde las experiencias de los maestros a nivel nacional e internacional, se evidencia cómo este campo subsiste con una inversión básica desde el sector público, cuestión tendrá una alta variabilidad en el sector privado dependiendo del nivel de inversión que se desee realizar por parte de los inversionistas, por ello, es necesario que en el momento que se analicen las narrativas, sea posible hacer lectura de ellas en clave de la implementación de políticas gubernamentales, planes de desarrollo, proyectos de vida y alternativas de vida como posibilidad para seguir ejerciendo, de ahí el postulado que implica considerar que este modelo educativo sea un lugar de transición para los maestros.

Por último, es importante presentar como el rastreo de los documentos permitió situar el problema de investigación centrándolo en el análisis crítico del sistema educativo desde un lugar alternativo y no necesariamente desde el sistema educativo en su condición de formalidad, ya que este, la educación para Jóvenes y Adultos es el pretexto que permite ampliar el margen de discusión frente a la realidad que afrontan los docentes, lo cual tiene cabida en los Estudios Sociales respecto a la producción del sujeto, en el marco de lo educativo, social y cultural, de ahí que esta problemática no se debe abordar en términos de solución directa, sino más bien en clave de posibilidad tal como se presentará con la apuesta de Gibson y Graham quienes de manera rigurosa consideran que son estos pequeños focos de trabajo los cuales permiten crear nuevas redes de trabajo que dignifiquen el lugar del sujeto en la estructura social que se ve permeada por políticas públicas que no necesariamente cobijan las necesidades de aquellas comunidades excluidas.

Metodología

La narrativa es un método de investigación que permite analizar la densidad del relato, pues, expone la complejidad de tramas que confluyen en fenómenos sociales, lo cual, hace posible presentar tensiones y ordenamientos de la realidad, por lo tanto, los aportes de Marieta Quintero (2018) serán los cuales permitirán direccionar la estrategia dispuesta para hacer la recolección y análisis de la información puesto que la autora invita a reconocer que la narrativa es una ciencia de la comprensión y la discusión, argumento que es respaldado por los estudios hermenéuticos ya que el acto comunicativo trasciende el ejercicio mecánico de recolectar datos a través de la palabra, pues la acción reflexiva que surge del diálogo permite la construcción de interpretaciones de la realidad.

Por lo anterior, es necesario expresar como Quintero (2018) sitúa a la narrativa como un método que por sus cualidades constitutivas es posible que sea reconocido por su estatuto epistemológico, teórico y conceptual a nivel investigativo, retroalimentándose de núcleos de análisis situados en la experiencia que surge de dimensiones ético-políticas para reflexionar e interrogar la vida de los sujetos desde formas de agenciamiento que involucran aspectos individuales y colectivos, por lo tanto, para esta investigación el relato de los docentes son trabajados como unidad de análisis, ya que por su trasegar profesional de los docentes en el campo educativo para jóvenes y adultos, se encuentra la posibilidad de interpretar como distintos intervalos de su historicidad se han relacionado con el sistema educativo formal, por esta razón, dicho modelo adquiere una connotación relevante en la medida que se convierte en el pretexto para observar las tensiones que confluyen al interior del sistema educativo.

No obstante, Bajtín citado por Quintero (2018) postula que la narrativa debe asumirse como un acto ético, el cual implica un compromiso con la participación y la alteridad, es decir, con

reconocer al otro en su singularidad y contexto histórico, lo cual es notorio con las experiencias que permean el trasegar histórico de los docentes, pues confluyen experiencias de éxito laboral, el fracaso como posibilidad de transformación y acciones de agenciamiento para constituir formas de vida en torno a la educación. En complemento con lo anterior, es prudente no dejar de lado el ejercicio interpretativo de la norma desde la experiencia relatada, puesto que las vivencias de los docentes harán visible el hecho de cómo aspectos normativos plantean condiciones en las cuales se debe desenvolver cada sujeto, por lo cual se constituyen diversas alternativas para transitar en el sistema educativo, sin desconocer la normatividad que le regula.

Desde esta perspectiva, la narrativa se convierte en una herramienta para comprender como los procesos sociales conectan al sujeto con la estructura de vida, argumento que retoma Quintero (2018) respecto a Bajtín sobre la interrelación entre responsabilidad y participación en la construcción del "Yo" en comunidad, pues, reconoce la articulación entre polifonías de voces y experiencias, desde las trayectorias de los sujetos, ya que, expresen tensiones y posibilidades compartidas que surgen del diálogo, asociado a prácticas culturales en entornos condicionados por normatividades. Por tanto, es necesario analizar el factor temporal desde el cual logra reconocerse el docente para interpretar y expresar la trama de la realidad en la que se encuentra.

Así, la construcción del relato que elabora articula el sentido del pasado que no ha pasado pues se mantienen vivas las prácticas de décadas anteriores que se plasman en el presente tal como lo retoma Bensaïd (2021) a Benjamín desde el texto *el Centinela Mesíasico*, ya que, las acciones que desarrolle el sujeto en su presente histórico, permitirán generar reflexiones y acciones de cambio respecto al futuro como un devenir, para construir posibilidades que resignifiquen su labor como agente dinamizador de la sociedad. Sin embargo, otro aspecto relevante en el proceso de investigación se relaciona con elementos conceptuales como la configuración social del docente,

las formas de fracaso y la construcción de posibilidades dentro del sistema educativo, con la finalidad analizar como las narrativas presentan factores que ordenan la realidad, lo cual, permite comprender la "vida vivida" del sujeto, en palabras de Quintero (2018) bien sea desde entramados normativos o prácticas que producen y moldean la realidad del sujeto.

Ahora bien, la configuración social del docente asociado desde la experiencia se convierte en una bisagra de análisis respecto a la forma en cómo se configuran las representaciones sociales de los docentes que han transitado por el modelo de educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, para vincular aspectos prácticos, corporales, rutinas, formas de relacionamiento y de agenciamiento desde la escuela como estructura organizativa y de poder, lo cual, se problematizará desde formas de resistencia o formas de asimilación que se gestan por parte de los docentes como agentes actuantes que poseen diferentes niveles de autonomía para producir la trama de la realidad.

Entonces, la configuración social del docente se presenta como un eje de análisis para comprender cómo se construyen las representaciones sociales de quienes han transitado por el modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, con la intención de vincular aspectos que rodean la cotidianidad de este a través de prácticas, rutinas, formas de relacionamiento y procesos organizativos, lo que permite problematizar estrategias de agenciamiento en la producción de la realidad del sistema educativo.

En este sentido, es necesario expresar que para abordar la categoría de fracaso se tienen como referentes los aportes de Gibson y Graham (2022), ya que las autoras no consideran este concepto como un momento unico en la vida que bien puede ser larga duración, sino, como una condición de vida, es decir un espacio de transición, por tanto, favorece el direccionamiento de la discusión hacia formas reflexivas de cómo las experiencias vitales de los docentes son

transversales a espacios de transición por los entornos educativos de los cuales emergen alternativas organizativas y de apoyo mutuo.

Por ello, dichas experiencias poseen una carga emocional significativa. El concepto fracaso no puede ser reducido y entendido como pérdida o estancamiento, sino también como una posibilidad, lo cual da un giro conceptual a la forma en como se configuran y fundamentan formas de agenciamiento de los docentes que han consolidado apuestas políticas y pedagógicas desde este modelo para responder a las necesidades de diversos contextos educativos. En este sentido, la dirección metodológica de la investigación es la Autobiografía, ya que es una forma narrativa que retrata el “Yo” en términos de Bolívar et al. (2001), pues el sujeto se encuentra vinculado a aspectos vitales y temporales que denominará como “el tiempo que ha vivido o vive”, para de esta forma marcar la identidad entre autor, narrador y personaje en las trayectorias que presenta el relato.

Una diferencia necesaria a partir de esta metodología, la establece Bolívar et al. (2001), respecto al hecho de no confundir la autobiografía con la biografía, ya que, en esta, el autor tiende a escribir en tercera persona sobre las trayectorias de una persona en cuestión, convirtiendo esta producción en un recurso escritural frente a la historia de vida de un sujeto. No obstante, la autobiografía permite conjugar aspectos orales e imaginativos, que se recogen a partir de encuentros tales como entrevistas de los cuales se construye el “Yo” a partir de acciones, pensamientos y situaciones de tensión.

En este sentido, para alcanzar el desarrollo de la autobiografía Bolívar et al. (2001) sugiere mantener vivo el “pacto” entre autor, narrador y personaje, lo cual brindará una postura escritural que le permitirá al lector identificar reflexiones e intereses respecto a la forma en cómo se comparte el relato con otro, con la posibilidad de expresar formas de subjetivación que se han construido y quedan plasmados en medio de la trama narrativa Quintero (2018) pues, los acontecimientos que

ha vivenciado el sujeto adquieren el estatuto de fuente de análisis, por ello, la percepción de la temporalidad estará determinada por la experiencia del sujeto, el cual, hace parte de un entramado de condiciones que configuran su posición frente a la institucionalidad y los entornos por los que transita, sin embargo, el ejercicio narrativo implica el encuentro de dos elementos, historia y ficción, para de esta manera producir una reinterpretación del sujeto inmerso en una red de significados y discursos, que no desconocen el tiempo humano en palabras de Ricoeur (1999) frente a las necesidades cotidianas, pero que pueden ser comprendidas desde el relato que este produce y moviliza socialmente.

Esto significa que los docentes con los cuales se interactúa en los procesos de comunicación y recolección de narrativas están inmersos en un tiempo y lugar específicos, en consonancia con lo que plantea Ricoeur (1999) respecto a la configuración de la trama narrativa, en este sentido, las polifonías que logran emerger desde el campo educativo, se convierten en el sustrato interpretativo, producto del entrecruzamiento de realidades situadas en un campo como lugar, temporalidad desde la historicidad del sujeto y situacional en la medida que refleja patrones o regularidades de un fenómeno, para este caso, el fenómeno educativo.

Conjunto a esto, es clave considerar como el método biográfico-narrativo permite el desarrollo de discusiones que se contraponen a la predicción o proyección de datos, pues, desde la perspectiva de la investigación positivista, se considera como necesidad el hecho de crear el escenario ideal para encontrar resultados que ya se esperaban al condicionar los cuestionamientos y métodos para el hallazgo de resultados, al punto que no tiene cabida el error o alteración, cuestión que está latente en el estudio del ser y fenómenos sociales, pues cada sujeto posee una carga de significados e interpretaciones que expresan la historicidad del sujeto a través del lenguaje.

Ahora bien, en lo que respecta a la credibilidad y validez de esta apuesta metodológica es fundamental reconocer que la solidez de los argumentos, radica en las experiencias de los docentes pertenecientes al Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, que han logrado consolidar una forma de ser, estar y expresarse en medio de unas problemáticas que dinamizan su existencia, por lo cual, se considera prudente observar el sistema educativo no solo como estructura mecánica, sino, como hecho social en términos de Bourdieu (1980) es por ello, que la práctica experiencial permite conectar formas de transitar en el modelo educativo, desde el diálogo constante entre tiempo, lugar y situación .

Es importante precisar que la recolección de los relatos de los docentes, no tienen como objetivo y finalidad, alcanzar un estatus de verdad absoluta, ya que esto limitaría la posibilidad de análisis del problema desde múltiples perspectivas frente al sistema educativo, en este sentido, Bolívar et al. (2001) propone e invita a manejar un enfoque de validez, centrado en la estrategia de saturación de datos, la cual se nutre de biografías paralelas para analizar puntos oscuros como oportunidad, lo cual, hace posible identificar problemáticas no observadas como factor de divergencia.

De esta manera la narrativa como método investigativo, permite activar diversos mecanismos de recolección y triangulación de la información, pues activa estrategias de consenso, análisis de relatos en cuanto a contenido histórico, espacial y situación para aproximarse a la comprensión del sistema educativo como hecho social.

Instrumentos para la recolección de datos “Entrevista biográfica”

La implementación de la entrevista biográfica parte del interés por recolectar vivencias de los docentes en el campo escolar con el propósito de reconocer cómo el sistema educativo produce formas de transitar que se ven acompañadas por posibilidades de ser reconocido por su experiencia

o, por el contrario, ser excluido por diversas circunstancias que, a final de cuentas, es la muestra de cómo opera el mercado laboral. En este sentido, las narrativas personales y profesionales recopiladas en el campo de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos son el insumo para aproximarse a la comprensión de cómo la estructura educativa se retroalimenta de otros sectores, por lo cual, el análisis de los relatos emergentes se debe entrelazar con la producción normativa que sustenta la existencia de este modelo educativo, del cual hacen parte los docentes.

Es por ello, que la entrevista semiestructurada es el recurso de análisis que permite establecer un diálogo experiencial entre el sujeto y el investigador tal como lo propone Díaz (2013) sin embargo, en este proceso resulta clave situar mi vivencia dentro de la estructura educativa para jóvenes y adultos, la cual conecta momentos específicos previos dentro de mi formación profesional como licenciado, los cuales, buscan encaminar las reflexiones hacia el análisis del problema desde dimensiones vitales de los docentes entrevistados.

Justificación de la muestra investigativa

A continuación, presento una justificación de la muestra investigativa, con quienes se ha trabajado en función del método narrativo, por ello, los diálogos que se recogen atienden a las vivencias de cinco docentes los cuales hacen parte del modelo de Educación por Ciclos Educación para Jóvenes y Adultos en diferentes sectores de la ciudad, hacia la localidad de Engativá, Chapinero y el Municipio de Soacha, con la particularidad que el área de influencia de los colegios en los cuales se desempeñan se encuentran situados en lugares centrales que atienden a dinámicas comerciales, lo cual, le brinda visibilidad al prototipo de escuela en el cual cumplen con sus labores, pues son viviendas y edificios que han sido adaptados para el uso escolar. Con base a lo anterior, me permito aclarar que por la protección de datos los nombres de los entrevistados no

aparecerán en su totalidad, motivo por el cual, he optado solamente enunciar únicamente su primer nombre, pero, se deja en claro su nivel de formación y su relación con el campo de acción de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Por otra parte, aclaro al lector por qué trabajar específicamente con estos cinco docentes desde la perspectiva de que cada uno atienda a un nivel de experiencia, es decir, dos docentes con experiencia inicial, una docente con experiencia inicial y dos docentes con experiencia de larga duración, el grado de relación que existe con ellos se debe a las redes de apoyo que he construido y amistad que producto de mi trasegar en mi como formación profesional y tránsito por la Educación por Ciclos, me permitió observar que no solo era mi voz la que debía ser escuchada, sino la de aquellos compañeros que aún hacen parte de este campo, generan aportes y cuestionan la forma en cómo opera el sistema educativo.

Frente al tiempo de trabajo que se proyectaron los encuentros, debo decir, que requirió de un proceso de acompañamientos y charlas que se desarrollaban los fines de semana en los espacios de descanso o entretiempo, cómo también, visitar los domicilios de algunos entrevistados, lo cual es fundamental frente a la percepción del tiempo del sujeto, ya que, en las primeras charlas que se sostienen para noviembre y diciembre del año 2024 e inicios del año 2025, momento en el cual a través de llamadas telefónicas y visitas breves, se presentó la intensión investigativa, lo cual, permitía direccionar la consolidación del problema, durante estos momentos se buscaba encontrar el apoyo para el respectivo desarrollo de las entrevistas.

Para los meses de enero, febrero y marzo, se da inicio a un proceso de comunicación más constante, visitando las casas de los docentes de experiencia inicial Felipe y Laura, quienes brindaron franjas nocturnas por los tiempos de descanso, para establecer espacios de grabación no audiovisual, sino solamente conversacional, que se extendía por franjas de dos horas, aspecto que

se replicó en las conversaciones más amplias con los docentes de experiencia intermedia y de larga duración. Ante esto, durante el espacio de trabajo con Laura y Felipe opté por crear una atmósfera comunicativa de lo que somos: amigos y colegas, que buscan problematizar sus condiciones de vida que se conjugaban con las condiciones laborales, lo cual oscila entre la risa, la rabia y las proyecciones a futuro. A manera de recuerdo, considero valioso haber compartido unas onces de medianoche para socializar y recolectar la información que permitiría nutrir la presente investigación, por lo cual, dejé en claro que si algo me parecía valioso era dejar su primer nombre en la investigación, pues son personas que aprecio y de las cuales sigo aprendiendo.

Ahora pues, de manera conjunta en las franjas de la mañana durante los fines de semana (sábado y domingo) durante los meses de febrero y marzo del año 2025 tuve que desplazarme hacia las sedes de los colegios que administraban los rectores Luis Alfonso y Martín, quienes me ayudaron en otro momento de mi vida a ocupar un rol como docente, además de esto, pude trabajar con la Docente Ana Bell quien es una allegada del profesor Luis Alfonso, sin embargo, las conversaciones tuvieron que extenderse a lo largo del año 2025 e inicios del 2026 en donde la comunicación constante por medios electrónicos y plataformas de comunicación facilitaron el direccionamiento del análisis de la información.

Ahora pues, considero que debo hacer un paréntesis para expresar al lector que al escribir este apartado asociado al momento de decidir ¿a quienes entrevistar?, ¿Cuándo entrevistar? Y ¿cómo asumir un rol investigativo? este apartado representa un triunfo como profesional e investigador, porque siento que doy vida y dejo las palabras de mis compañeros en alto, aspecto que se suma al hecho de generar procesos inmersivos, en los cuales debo volver a pensar como aquel docente que estuvo durante mucho tiempo en un colegio de Educación por Ciclos, pero ahora

como investigador busco generar un aporte a un campo que no es poco explorado, pero si requiere de mayor acompañamiento.

Según esto y con la información recabada opto por tomar la decisión de organizar los criterios de trabajo en términos de temporalidad del sujeto, es decir, según su nivel de experiencia tal como lo representaron los docentes de experiencia inicial Laura y Felipe quienes por su temprana articulación con el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos brindan una noción de desafíos frente a la enseñanza y la estructura organizativa, cómo también el interés por generar estrategias de adaptación frente al sistema educativo.

Por otra parte, aparece la docente Ana Bell con una trayectoria intermedia, ya que ella, no es que simplemente lleve tres años de experiencia, pues ya se ha pensionado como docente, pero su temporalidad en este modelo alterno, es aproximadamente de tres años de experiencia, lo que posibilita explorar la consolidación de su práctica pedagógica y los cambios en su percepción del modelo, lo cual, construye otro horizonte de expectativa frente a la labor profesional, para finalmente presentar, docentes con una larga duración dentro del modelo, incluyendo aquellos que han transitado hacia otros enfoques educativos. Este último grupo resulta fundamental para analizar los factores que inciden en la permanencia o movilidad de los docentes dentro del Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, pues exaltan formas de transitar y tensiones emergentes con relación a su desarrollo profesional.

Docentes con experiencia inicial

La selección de los docentes con experiencia inicial se fundamenta en la relevancia de explorar perspectivas de profesionales que se encuentran en los primeros años de su trayectoria en la educación para jóvenes y adultos. Esta etapa resulta crucial para comprender cómo las expectativas iniciales se enfrentan a las realidades del modelo educativo. Por proximidad a mi

experiencia profesional, se prioriza entrevistar a una profesional en filosofía que ha iniciado recientemente su vinculación laboral en este ámbito. La voz de esta entrevistada hace posible identificar las tensiones y desafíos que experimenta al adaptarse a las dinámicas del sistema educativo, además de analizar cómo sus trayectorias formativas y vivencias iniciales inciden en su práctica pedagógica; por ello, su perfil profesional enriquece el análisis al ofrecer un contraste entre la formación académica y las realidades de un modelo educativo que busca atender a poblaciones diversas, evidenciando las conexiones entre lo ideal y lo posible.

Docentes con Experiencia Intermedia

La inclusión de docentes con una experiencia profesional de tres años o más, tiene en cuenta a una docente que se formó en el área de inglés y a un licenciado en ciencias sociales, ya que ambos justifican su condición vital en este espacio laboral como un momento de transición de su trayectoria profesional acorde a las condiciones que se generen. Esta selección busca captar cómo estos docentes consolidan experiencias y aprendizajes que se traducen en prácticas pedagógicas y reflexiones sobre el modelo educativo, para comprender de manera profunda las tensiones emergentes entre las expectativas iniciales y las demandas institucionales, frente a las posibilidades de cambio y continuidad.

Docentes con experiencia de larga duración

La elección de esta categoría tiene como finalidad analizar las trayectorias de docentes con una experiencia amplia que trasciende hacia la estabilidad que ha generado el modelo para Jóvenes y Adultos, por ello, se opta por trabajar con dos rectores que actualmente se desempeñan en este modelo educativo alternativo, con quienes se busca reflexionar sobre la capacidad de los educadores para adaptar sus prácticas y construir nuevas propuestas pedagógicas que generen vínculos de los cuales surjan nuevas apuestas de transformación en pro de la comunidad que confluye en este

campo. Este grupo destaca por su capacidad de aportar una visión integral del sistema educativo, combinando la estabilidad profesional con la exploración de alternativas dentro y fuera del modelo original.

Un elemento a favor que debo mencionar, respecto al dialogo con la población que se trabaja en la delimitación de la muestra se ve influido por la proximidad profesional y de amistad con estos profesionales, lo cual, favoreció identificar el problema para entrelazar las vivencias y los objetivos de la investigación para problematizar la idea de fracaso a través de las experiencias narrativas de los docentes sin desconocer las múltiples polifonías que enuncian apuestas pedagógicas, alternativas sociales y limitaciones del sistema educativo.

Triangulación de la información

La validación del análisis en esta investigación se sustenta en un ejercicio de triangulación que reconoce el carácter narrativo, polifónico y situado del conocimiento producido, en este sentido, opto por retoma lo planteado por Marieta Quintero, quien señala que la investigación narrativa articula “voces de los narradores; teorías o campos conceptuales —meta-relatos—; y la voz del investigador”, en un ejercicio de entrecruzamiento que permite ampliar la comprensión del fenómeno (Quintero, 2018, p. 121). Esta perspectiva permite presentar el hecho de que la triangulación no se reduzca a un procedimiento técnico, sino que se consolide como una apuesta interpretativa que pone en diálogo diferentes niveles de análisis, puesto que se garantiza la consistencia, la profundidad y la reflexión frente al problema en cuestión.

En coherencia con lo anterior, el primer momento de la triangulación se concentra en las voces de los sujetos investigados. Para este caso, dichas voces emergen a partir de un proceso riguroso de entrevistas a docentes que han transitado por el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos con los cuales he tenido un vínculo de proximidad, por ello, parte del potencial

de este ejercicio se pone en evidencia, en el momento que logro realizar varios desplazamientos hacia espacios de encuentro, tales como instituciones educativas, residencias y escenarios virtuales, lo cual facilitó acceder a experiencias situadas en diversos contextos. Posteriormente, en el ejercicio de sistematización de estas entrevistas, trabajan en dos planos; el primero es la transcripción a formato Word y el segundo es su decodificación y organización en una matriz de análisis en Excel, la cual es estructurada en función de tres categorías: persona entrevistada, pregunta realizada y cita textual, para de esta manera observar de manera progresiva la riqueza narrativa de cada relato, así como establecer una base para su posterior interpretación.

El segundo momento de la triangulación se orienta hacia la articulación entre las narrativas de los docentes y los referentes teóricos y conceptuales que sustentan la investigación. Para este punto, se vinculan las experiencias recogidas con el estado del arte y con categorías analíticas como fracaso, posibilidad y atributos del sujeto. En su ejercicio organizativo y de reorganización en la matriz de trabajo, se diseñaron libros específicos en Excel, en donde cada uno correspondiente a una categoría, lo cual facilitó la organización y el filtrado de la información.

A su vez, cada categoría se estructuró a partir de descriptores operativos que permiten comprender el acontecimiento narrativo en relación con el tiempo, el espacio y la fuerza del relato, en concordancia con el enfoque de análisis narrativo propuesto por Quintero (2018). Este ejercicio posibilita un diálogo constante entre la experiencia empírica y los marcos interpretativos, lo cual, abre paso al tercer momento de la triangulación que se configura a partir de la relectura del documento y la producción interpretativa del investigador que marca mi voz como sujeto que también ha transitado por este modelo educativo, por ello, mi voz es entendida como un lugar de enunciación situado que articula los hallazgos emergentes con una lectura crítica del contexto educativo.

Por tanto, esta participación en el análisis de la información no se limita a la interpretación de los datos, sino que incorpora una dimensión política y afectiva que pone en tensión las condiciones en las que se configura el sistema educativo, por ello, retomo lo planteado por Valeria Flores, al reconocer que investigar implica exponerse a aquello que interpela y afecta al sujeto (Flores, 2013). De esta manera, la triangulación se consolida como un proceso integral que no solo articula voces y teorías, sino que también visibiliza mi lugar como investigador frente al conocimiento producido, para permitir reconfigurar la noción de fracaso como una posibilidad para repensar la escuela y sus prácticas.

Por último, en cuanto a la saturación de la información, esta se reconoce en el momento en que los relatos de los docentes comienzan a evidenciar patrones recurrentes en sus experiencias a nivel laboral, social y familiar, lo cual permite identificar núcleos de sentido compartidos, por tal motivo, en estas regularidades no se presentan como repeticiones mecánicas, sino como convergencias significativas que dan cuenta de una estructura común en las vivencias del profesorado dentro del Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, esto hace que a partir de allí, se consolide la construcción del dato, en tanto que las ideas que emergen logran articularse entre sí, fortaleciendo su densidad interpretativa, de modo que las narrativas no solo describen experiencias individuales, sino que configuran un campo de problematización en el que se hacen visibles posturas críticas, expresiones de desazón frente a la realidad social del maestro y al mismo tiempo, apuestas de transformación, para que el fracaso deje de entenderse como un punto de cierre y se posicione como una experiencia que abre la posibilidad de reconfigurar el lugar del docente y sus condiciones de vida.

Análisis de la información

La propuesta adelantada por Marieta Quintero desde la “Propuesta de investigación Narrativa hermenéutica -PINH” Quintero (2018), la cual atiende a la presente investigación, permite observar cómo se produce la construcción de una trama narrativa, para ello Marieta retoma Ricoeur (2006) en cuanto al concepto Trama como eje articulador, en la medida que la red que se teje con la narrativa permite poner en discusión acontecimientos, temporalidades y espacialidades, para crear un vínculo comunicativo entre el oyente y el lector a partir de problemáticas, momentos históricos y lugares específicos, aspecto que se refleja en el ejercicio hermenéutico implícito que acompaña el análisis propuesto, por lo cual, es prudente resaltar dos atributos en la investigación cualitativa, como lo es la posibilidad interpretativa del investigador para aproximarse a la comprensión de prácticas sociales y políticas, de tal forma, que el método narrativo exprese un carácter polifónico y vinculante entre quien investiga, las narraciones, las teorías y los campos conceptuales.

Una vez aclarado lo anterior, me permito explicar el aporte metodológico hecho por Marieta Quintero, que me permite organizar la trama narrativa que reúne las voces de los docentes, con poca experiencia, experiencia intermedia y experiencia amplia con el siguiente orden. En un apartado macro, se reflexiona frente a las múltiples posibilidades que existen para ingresar al sistema educativo, esto permitirá discutir cómo se asimila el fracaso y la posibilidad desde la línea argumentativa de Gibson-Graham (2022), frente al devenir del sujeto, en este caso el maestro en una etapa poscapitalista, para situar sus expectativas de fracaso y posibilidad, desde la forma en cómo se articula al sistema educativo a nivel normativo, lo que facilita comprender cómo se producen aquellas primeras experiencias para licenciados en educación y no licenciados, producto

de las opciones y posibilidades que genera el sistema educativo desde un modelo de educación alternativo.

Con base en lo anterior, el segundo bloque de la trama narrativa involucra pensar una zona intermedia, desde la estabilidad docente, la satisfacción laboral y la visión administrativa de los rectores. Se considera relevante dialogar respecto a la estabilidad, ya que representa el momento en el que el investigador se logra preguntar: ¿Cómo se consolida la experiencia? En cuanto a términos de continuidad y de qué depende dicha continuidad, que bien puede estar sujeta a cualidades vocacionales, operatividad, entre otros, de ahí que se referencie el factor “satisfacción laboral”. Por último, este eje, aborda las transiciones de la educación por Ciclos, desde la experiencia de dos rectores, que han construido su experiencia, desde la dirección y administración de instituciones educativas para jóvenes y adultos, a lo largo de su carrera, cuestión que ha implicado determinar estrategias para mantener vigente un modelo educativo alternativo que posea alta movilidad de docentes y estudiantes, sin dejar de lado que la particularidad de su discurso y lugar de enunciación se sitúa en el desarrollo de estrategias de apoyo y continuidad para colegas o nuevas generaciones de docentes.

Finalmente, la trama narrativa cierra con dos vertientes, una de ellas es la resignificación del fracaso como posibilidad en la medida que las trayectorias de los docentes logran dar cuenta de cómo la educación se convierte en un terreno fértil para formas alternas de enseñanza o articulación laboral y la segunda trama narrativa, se denominará como los atributos del sujeto, con la intención de generar una apertura a nuevas tramas o posibilidades de investigación, por ello, la considero relevante que el aporte de la presente investigación se asocia con la firme intención de mantener una preocupación sobre el campo, el fracaso en la educación y la consolidación de

alternativas dentro del sistema educativo a través de las voces de los docentes, pero que para futuras experiencias puede retomar otras polifonías que nutran la presente discusión.

A partir de lo expuesto, la narrativa se funde entre la experiencia del investigador, la producción del discurso y la construcción de significados, lo cual generará una reinterpretación entre el lector y el oyente, pero, a medida que se produzca este ejercicio reinterpretaivo, es lo que Ricoeur, en palabras de Marieta Quintero quien reconoce que el vivir surge desde las palabras rememoran, el obrar desde quienes han ejecutado las acciones y el sufrir en cuanto a esos compromisos e imputaciones que se realizan, de tal forma que la trama no daría origen a una historia, si solo se trabaja desde un orden de acciones, por lo cual, se invita al lector a que realice ejercicios hermenéuticos-interpretativos y de crítica para que la investigación desborde en nuevas posibilidades de investigativas, que recojan otros actores y situaciones de vida que deben ser escuchadas o contadas, para de esta manera, situar los ejercicios narrativos no solamente en la ficción sino en la posibilidad de cuestionar la realidad para transformarla desde lo que se dice y la forma en que se dice por parte de quien investiga, quien narra y quien interpreta.

Al aproximarse a las vivencias de los docentes, se evidencia cómo se han consolidado formas diferenciadas en las que se transita por el sistema educativo, lo cual requiere de una organización que permita reconocer la forma en que se configura la trama narrativa. Con este propósito, se sitúa el fracaso como un aspecto complementario de la posibilidad, ya que entrelazan en las voces, las experiencias, los juicios y las proyecciones de futuro expresadas por los entrevistados. Por ello, se plantea que, para analizar la relación entre fracaso y posibilidad, se debe realizar este ejercicio en tres momentos, como lo son: el ingreso al sistema educativo, la permanencia dentro de él y la salida hacia otros entornos laborales asociados o no con la educación,

para de esta manera, comprender cómo opera el sistema educativo y, a su vez, cómo se configura socialmente el docente desde las posibilidades que encuentra en este campo.

Método para el Análisis de la Información

Con el presente apartado, se busca proyectar cómo se desarrolló el análisis de la información a partir de un enfoque cualitativo de carácter narrativo, orientado a comprender las experiencias docentes en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos y su relación con el concepto fracaso como reflejo de la crisis que vivencia el sistema educativo. En un primer momento, una vez definida la muestra de la investigación, la cual se conformó por docentes con experiencia inicial, intermedia y de larga duración en el modelo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas. La ventaja de implementar esta técnica se sustenta en el hecho de que permitió orientar el diálogo a partir de ejes previamente establecidos, sin limitar relatos, énfasis y sentires de los docentes frente a su condición profesional y de vida.

De manera posterior, las entrevistas se someten a un proceso de transcripción literal con la finalidad de garantizar la fidelidad al discurso de los docentes, por lo cual, se requiere de los matices expresivos necesarios para el análisis narrativo. En una segunda fase, el material transcrito fue sometido a una lectura comprensiva con el propósito de identificar expresiones que dieran cuenta de emociones, compromisos, tensiones e ideas fuerza asociadas a la percepción del fracaso, acción que permitió aproximarse a un momento en el cual era posible encontrar en las palabras de los docentes cómo generan una producción de significado frente a este modelo alterno, desde el cual se hacían visibles las dificultades estructurales del sistema educativo.

A partir de lo anterior, se procede a realizar un proceso de selección de la información en una matriz de análisis estructurada en cinco componentes: entrevistado, pregunta realizada, cita textual, categoría analítica y análisis interpretativo en diálogo con el estado del arte, tal como se

presenta en la imagen que está a continuación, que hace parte de un libro Excel como recurso organizativo.

Figura 1

Organización de las matrices de análisis para narrativas docentes del modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos en hojas de Excel. Sánchez (2025)

Pro. J.-Laura	Pro. J-Felipe	Exp. Interm. - Ana Bel	Rector-Benigno	Rector-Luis A
---------------	---------------	------------------------	----------------	---------------

Esta elaboración propia bajo la estructura de matriz permitió sistematizar las narrativas para establecer relaciones entre los discursos docentes y las categorías conceptuales de la investigación, lo cual, permitió contrastar los hallazgos con el estado del arte, de manera que el análisis no se limitó a la descripción de las experiencias, sino que posibilitó una lectura crítica de las tensiones entre fracaso y posibilidad en las condiciones de vida de los docentes, tal como se muestra a continuación en la figura 2.

Figura 2

Matriz de análisis para narrativas docentes del modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos. Sánchez (2025)

Docente entrevistado - Nombre inicial	Pregunta realizada	Cita textual	Categoría(Fracaso - Posibilidad - Situación Docente Edu. Cíclos)	Análisis - soportar en los autores del "Estado del arte"
Licenciado en Ciencias Sociales - Felipe - Experiencia inicial	¿En qué año ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional? y ¿hace cuánto se graduó como licenciado?	ingresé en el año 2019 a la Licenciatura en Ciencias Sociales y me gradué en el segundo semestre del 2024.	Temporalidad del Docente	
	¿cómo se vincula al Sistema de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos? (frase - posibilidad)	Estuve buscando trabajo en diferentes lugares y debido a la poca experiencia laboral que tengo en el campo docente al presentar la entrevista mi perfil se ha adaptaba, pero, en verdad me postule a varios empleos y no me aceptaban, hasta que encontré esta oferta por internet y me llamaron para realizar la entrevista, les pareció atractivo mi perfil, ya que también pude trabajar un tiempo en PRE-ICES.	Situación Docente	La respuesta que brinda el profe Felipe, es el reflejo de una porción de la realidad que afrontan los recién egresados, pues, existen dificultades en la inserción laboral debido a la falta de experiencia, pues este es la carta de presentación que esperan las instituciones educativas acorde a sus intereses y filosofía institucional, no obstante, este primer obstáculo con el que se encuentra como recién egresado, lo lleva a situarse en actividades laborales de medio tiempo, fines de semana o entrenamiento deportivo ya que en el pasado pudo cursar unos cuantos semestres en la carrera de Educación Física. Por ello, un lugar que se muestra como oportunidad ante dicha exclusión profesional, es el hecho de postularse a al Sistema de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, pues es un lugar en el cual los docentes, rotan de forma continua lo cual abre puertas a docentes jóvenes en el caso de Felipe. Este fenómeno evidencia una paradoja en el mercado laboral docente: se exige experiencia para acceder a empleos de mayor estabilidad, pero no se generan suficientes oportunidades para que los recién graduados la adquieran.

Una vez realizada la decodificación de la información, se realizó el trabajo analítico a partir de la construcción de las categorías fracaso, posibilidad y atributos del sujeto, entendidos como ejes organizadores que permiten interpretar las narrativas docentes. Para ello, se diseñó una matriz de análisis que facilitó la sistematización de la información y la articulación entre los relatos y referentes conceptuales. Para la categoría fracaso, se seleccionaron aquellas citas textuales que expresan las percepciones de los docentes frente a esta noción, por lo cual, se priorizan aquellos apartados que tienen de por medio este eje. A continuación, me permito presentar una imagen que retrata la estructura organizativa que se implementó.

Figura 3

Matriz de análisis para el análisis y relacionamiento de las narrativas de los Docentes que han transitado por el Modelo Ciclos para Jóvenes y Adultos con referentes conceptuales. Sánchez (2025)

Acontecimiento: Fracaso	Preguntas realizadas	Cita textual	Referencias conceptuales extraídas del Estado del Arte	Discusiones o análisis emergentes
Descriptor operativo: Aporte conceptual frente al fracaso por parte de Jean Paul Sartre. <i>"la vida de un hombre se manifiesta como un fracaso, se convierte lo que intenta, esto lo conduce al pesimismo, pero el fracaso se convierte en esperanza, en cuanto relación del hombre con su fin, relación que existe incluso si éste no se alcanza."</i>	¿por qué escoger la línea de las Ciencias Humanas en la Universidad Nacional? P1- ¿hace cuánto se graduó como licenciado? P2	"Desde chiquita o sea me metí en la cabeza cosas de la NACHO, que la NACHO era la mejor universidad del mundo, y entonces en mi mente yo tenía que estudiar en la nacional, ¿qué coño? Ni idea, pero iba a estudiar en la NACHO, y yo por las épocas en las que había que presentarse para las universidades y eso..." "pero yo sabía que no teníamos plata para una universidad privada, así fuera la más barata, así fuera, no sé cuál es la más barata de las privadas, pero yo sabía que no teníamos, porque a duras penas llegábamos a fin de mes..." P1 "ingresé en el año 2019 a la Licenciatura en Ciencias Sociales y me gradué en el segundo semestre del 2024..." P2	Fuga et al. (2019) Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad.	Las narrativas que ingresas en el momento de la vida que vas conociendo, te posicionas en una modalidad o bien te relacionas por tener una demanda y equidad, se enfrentan no sólo al desafío de aplicar sus conocimientos en contextos de alta vulnerabilidad, sino también a estructuras educativas rígidas ante las exigencias de nivel académico, lo cual se convierte en un reto frente a las posibilidades de transformación que se presentan en el aula. Las trayectorias personales de las entrevistadas reflejan cómo el acceso a la educación superior estuvo atravesado por limitaciones económicas y expectativas familiares, como en el caso de P1, quien enfatiza la imposibilidad de costear una universidad privada. Esta vivencia resalta lo que Fuga et al. (2019) reconoce de Lucas (2001) frente a "desigualdades cualitativas", donde es suficiente con alcanzar un espacio educativo para desenvolverse, pues los que lo permiten, cuentan con recursos pedagógicos de diferenciación. Es prudente poner en cuestión el enfoque referenciado, ya que se debe considerar el hecho de que la teoría de la reproducción destaca cómo las diferencias sociales o de clase se transforman en capital simbólico bajo el disfraz del mérito, esta lectura tiende a invisibilizar las posibilidades organizativas y de enunciación de tener los docentes nociones egresadas, pues, aunque acceden a espacios con menos prestigio institucional, expresan un fuerte compromiso ético y social, lo que puede tensionar y reconfigurar el rol que tradicionalmente se le asigna al docente dentro del sistema reproductor de desigualdades. Por ello, no debe desvirtuarse el hecho que las desigualdades, son el lugar donde pueden emerger prácticas pedagógicas contrahegemónicas, sin reducir el papel del docente al fracaso profesional, donde reproduce y se estanca en un círculo de seguimiento de instituciones que limita la

En la primera columna de la matriz se ubicó el acontecimiento, Fracaso que se acompaña de una breve descripción conceptual a partir de referentes teóricos, para este caso, la perspectiva de Jean-Paul Sartre, que permite comprender el fracaso como una experiencia relacional y no como una condición inherente al sujeto. En la segunda columna se consignó la temporalidad del docente según su nivel de experiencia (inicial, intermedia o de larga duración) con la finalidad de situar las narrativas en trayectorias diferenciadas. Para la tercera columna reunieron las preguntas de la entrevista vinculadas con la percepción del fracaso, las cuales se articularon con la cuarta columna,

donde se consignaron las respuestas de los docentes a partir del proceso de codificación previamente realizado, identificando a los participantes según su temporalidad, tal como se presenta en la Tabla 2.

Como un acto consecutivo, se articulan las respuestas de los entrevistados con referencias conceptuales extraídas del estado del arte, lo que permitió establecer diálogos entre las narrativas docentes y las discusiones académicas existentes sobre desigualdad, precarización y producción social del docente, para que finalmente en la última columna se desarrolle el análisis interpretativo de la información, en donde se integran citas, categorías y los referentes conceptuales, con el propósito de profundizar en la comprensión del fracaso como una categoría política y estructural que pone en tensión la forma en cómo se producen formas de exclusión del sistema educativo, por ello, este ejercicio se vincula con los ejes de problematización de Posibilidad y Atributos del sujeto como fuerza narrativa, los cuales presentan estructuras de trabajo desde lo propuesto por Marieta Quintero (2018) en cuanto a los criterios de Tiempo, Espacio y Atributos del sujeto que se articula con la Fuerza Narrativa que involucra, juicios, acciones, potencialidades, reconocimiento de capacidades, relación con el otro y propuestas de transformación, tal como aparece en la tabla #1. Sin embargo, ante la demanda organizativa de la información es posible mencionar que esta estrategia de análisis de la información permitió no solo describir las experiencias docentes, sino, comenzar a problematizar el lugar que ocupan los maestros dentro del sistema educativo para observar cómo progresivamente se producía la trama narrativa.

Consecutivo a esto, debo mencionar que Marieta Quintero brinda una estructura de apoyo para realizar el ejercicio analítico de la información del cual se retoman unos elementos para situar las categorías fracaso, posibilidad y atributos del sujeto, por ello, me permití trabajar parte de las herramientas desarrolladas por Marieta Quintero en la Propuesta de investigación Narrativa

hermenéutica - PINH” Quintero, no obstante, se realizan ajustes a los instrumentos que permiten el análisis de la información, para situarlos en un esquema que maneje las siguientes partes:

Acontecimiento: La manera como se aborda este concepto requiere de los aportes que realiza Marieta Quintero respecto a un ejercicio interpretativo que realiza de lo propuesto por Barthes sobre la narrativa, ya que, para él, los acontecimientos son hechos o acciones vividas, las cuales logran organizarse al situar el tiempo y un espacio particular en que se desarrollan. Por ello, en la matriz de análisis que se presenta en la Tabla 1, Estructura para el análisis de entrevistas a docentes, procura situar en su primera fila el concepto fracaso como acontecimiento, ya que, a partir de este, se sitúa el tiempo y espacio particular en que se vivencia.

Percepción temporal: Implica rastrear el tiempo del sujeto desde los diversos episodios que relata para constituir el acontecimiento, para de esta manera, relacionar la suma de episodios con la percepción de tiempo humano, tiempo cronológico, tiempo institucional o tiempo histórico, entre otros, pero que da cuenta de, un antes, un durante y un después en la narración.

Espacio: Las espacialidades presentan el trasegar del sujeto en la narración; este recurso narrativo permite ambientar condiciones en las que dispuso su cuerpo frente a su labor o situaciones que le pusieron en tensión. Por tanto, los lugares que referencian los sujetos no solo son un entramado de coordenadas, sino que revelan como el entramado de coordenadas que expresa la memoria de la vivencia a través de símbolos y significados.

Fuerza narrativa: En palabras de Marieta Quintero, se encuentra sujeta a rasgos de imputación, lo cual involucra denuncias, juicios y enunciaciones frente al acontecimiento; no obstante, también involucra promesas por cumplir o añoranzas en el marco de lo metafórico y simbólico.

Citas Textuales, referentes conceptuales y categorías de análisis : Una vez se ha logrado realizar la transcripción de las entrevistas a los docentes en este caso particular, se proyecta darle trazabilidad al proceso de análisis, en la medida que las voces de los docentes se codifican en clave de su temporalidad en el sistema educativo, pero también, se tiene en cuenta cómo su visión espacio temporal se articula con referentes conceptuales que potencian sus vivencias, lo cual aproximará el desarrollo de la discusión, una vez se produce el análisis de la información.

La explicación de los ítems anteriores, buscan relacionar al lector con la percepción de los criterios: acontecimiento, tiempo, y espacialidad, para que más adelante comprenda cómo cada pregunta que se realiza a los docentes entrevistados, se entrelace con los tres elementos que dan cuenta de la trama narrativa en dos vías, tales como el fracaso como posibilidad y las trayectorias de los docentes en el marco de la educación por ciclos, para comprender cómo opera el sistema educativo. Por lo anterior, la Tabla 1. Es la muestra no solo de un ejercicio de sistematización de la información, sino del diálogo interpretativo de las voces de los docentes en el marco de un panorama educativo dotado de diversas tensiones individuales y colectivas.

Según esto, es relevante invitar al lector en un ejercicio intermedio de la lectura realizar lectura de las matrices que recogen las entrevistas y parte del análisis de la información, con la intención de que reconozca la estructura organizativa cómo también de las categorías que le acompañan, tal como se muestra en la Tabla 1, puesto que, en adelante la estrategia para codificar la información proporcionada, responde a las trayectorias de los docentes según el grado de experiencia profesional en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos tal como lo presenta la Tabla 2.

Tabla 1. Estructura para el análisis de entrevistas a docentes.

Acontecimiento: Fracaso	Percepción temporal, espacial y fuerza narrativa del acontecimiento	Preguntas realizadas a los entrevistados	Cita textual	Referentes conceptuales	Discusión
Descriptor operativo: -Aproximación conceptual del concepto Fracaso	Tiempo: Desde la percepción del calendario o construcción episódica. Sitúa un margen temporal en años.				
	Espacio: Más allá de la referencia geográfica. Se trata del espacio en el que se entrecruzan aspectos vinculados con las normas culturales y las expresiones culturales y estéticas dando lugar a tradiciones y costumbres.				
	Fuerzas narrativas: Son enunciativas en la medida que anuncian compromisos, pero, se complementan con acciones enunciativas metafóricas y				

	enunciativas simbólicas.				
--	-----------------------------	--	--	--	--

Tabla 2. Codificación asignada a los docentes entrevistados, según su trayectoria educativa en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Codificación
Profesora Joven Laura: P1
Profesor Joven Andrés Felipe: P2
Profesora de Experiencia Intermedia: E1
Larga experiencia - Rector Martín: R1
Larga experiencia - Rector Luis: R2

Los códigos que acompañan los nombres de los docentes y la categorización de su grado experiencial, acompañaran el texto de aquí en adelante, pues, son la referencia del profesor entrevistado con quién se trabajó, el acontecimiento del cual se habla, la percepción temporal, la percepción espacial, la fuerza narrativa, la pregunta realizada y la cita textual, pero, para lograr situar dichos componentes en el análisis de la información, se realiza un proceso de despiece de la estructura conversacional para presentar las preguntas realizadas, la voz del investigador desde las reflexiones que surgen a partir de los encuentros y aportes teóricos o datos investigativos que aportan a la investigación, los cuales, en parte provienen del estado del arte que se presentó en el inicio del documento, como también, del avance investigativo en la búsqueda de referentes teóricos asociados al fracaso y la posibilidad.

Figura 1.

Producción de la trama narrativa. Sánchez (2025)



La gráfica de Producción de la trama narrativa permite comprender que esta no se constituye como un recurso meramente descriptivo, como tampoco como una secuencia cronológica de acciones, sino que es el resultado de un proceso analítico e interpretativo, por ello, en el centro del esquema se sitúa la producción de la trama narrativa como núcleo articulador, lo que explica como esta emerge únicamente después de haber transitado por distintas fases metodológicas, es decir, definición del método narrativo, selección de la muestra, transcripción, codificación, construcción de categorías, análisis del acontecimiento y articulación con el estado del arte, lo cual es bastante dicente en cuanto a cómo la trama no antecede al análisis, sino, que se produce a partir de él. En este sentido, la narrativa opera, en primer lugar, como una mediación del sujeto consigo mismo, en tanto posibilita una comprensión de sí, por ello, las experiencias

docentes, una vez transcritas y analizadas, permiten que los sujetos narradores elaboren sentidos sobre su propio trayecto profesional, sobre el fracaso, la posibilidad y su lugar dentro del sistema educativo, de tal forma que dicha dimensión se exprese en la gráfica a través de las fases de transcripción y análisis de la información, donde la experiencia vivida se transforma en relato interpretado.

No obstante, la narrativa no se detiene en la dimensión reflexiva, tal como lo presenta el esquema, la producción de la trama narrativa implica también un horizonte hermenéutico en palabras de Quintero (2018) lo cual, involucra la relación entre el sujeto y el mundo, es decir, una dimensión de referencialidad, por ello, se le recomienda al lector tener en cuenta que las narrativas de los docentes no hablan únicamente de experiencias individuales, sino que, remiten a condiciones estructurales del sistema educativo, a sus crisis, tensiones y posibilidades. Esto se evidencia en la fase de análisis del acontecimiento y su articulación con el estado del arte, donde los relatos se ponen en diálogo con marcos teóricos y discusiones previas, ampliando su análisis más allá de lo biográfico.

Con relación a lo anterior, la narrativa supone entonces que exista una relación del sujeto con otro, por ello, la experiencia que es narrada cobra sentido en la medida en que es escuchada, leída e interpretada, no solo por mi parte como investigador, sino, por el lector y otros investigadores, Por ello, la gráfica muestra la articulación narrativa entre tiempo del sujeto, espacio del sujeto y fuerza narrativa como los compromisos y juicios del sujeto, para ser de esta manera una fase clave, en la que los relatos se organizan para entrar en la esfera de lo público o de lo contrario, carecería de sentido crítico, pues no habría un oyente o lector que la reconozca.

Desde esta perspectiva, la trama narrativa no podría dar lugar a una historia si se limitara al orden de las acciones, por ello, la gráfica muestra que es necesario un proceso interpretativo que

otorgue coherencia, profundidad y sentido a las experiencias, en donde mi rol como investigador no es inventar la historia, pero sí la reconfigura, lo cual permitirá que esta sea posteriormente reinterpretada por otros lectores en una relación (narrador, intérprete y lector) que constituyen los horizontes hermenéuticos que sostienen la construcción de la trama narrativa, lejos de situarse únicamente en el carácter ficcional que le puede acompañar, puesto que esta ficción le otorga fuerza narrativa y discursiva al sujeto para que se articule su discurso con responsabilidades, imputaciones y juicios sobre las acciones.

En este sentido, la producción de la trama narrativa se vincula con dimensiones éticas y políticas, pues al narrar, se produce una condición de relato en donde los docentes no solo relatan hechos, sino que ponen en tensión el sentido del fracaso educativo en el trasegar del sistema educativo, lo cual vincula la responsabilidad de las estructuras gubernamentales para abrir posibilidades de relectura y reinterpretación del sistema educativo.

Ingresar al sistema educativo: Expectativas de fracaso y posibilidad

Considerar cuáles son los sentires de los docentes, no implica únicamente reconocerles a este durante su ejercicio, sino también, ahondar en las experiencias y expectativas previas que estos poseen, tal como lo es el caso de Laura en su rol como filósofa y profesora, quien se reconocerá en adelante como (P1) acorde al proceso de codificación. La situación de esta docente expresa una serie de añoranzas y retos por alcanzar su ingreso al sistema universitario asociado al campo de la Filosofía, profesión que no es ajena a la enseñanza, pero que dentro del abanico de posibilidades se convertirá en el lugar de enunciación que permitirá a ella tener un encuentro entre la educación y su campo de estudio.

La oportunidad que me brinda (P1) en este primer encuentro considero que es de gran valor, pues abre las puertas del lugar donde reside para que pueda reconocer y acompañar el presente

reto investigativo, por ello, siento la responsabilidad de actuar con una actitud transparente frente al objetivo que me propongo con este documento, motivo por el cual explico en la primera parte de la entrevista a (P1) mi interés investigativo y cómo ella desde su lugar de enunciación aporta con su voz a dar cuenta de los sentires, apuestas y expectativas de los docentes que poseen aquella primera oportunidad en el campo educativo que no necesariamente es la escuela privada de gran envergadura o escuela pública del Estado que demanda un tiempo completo, sino, muy por el contrario es la escuela de educación flexible para Jóvenes y Adultos, lo cual, se convierte en la posibilidad para comprender desde otro lugar la idea del fracaso para cuestionar este concepto acorde a sus vivencias.

El hilo de la conversación que se desarrolla para comprender como (P1) se articula con el sistema educativo tiene una pregunta previa antes de que ejerciera como docente, tal como se comentaba en el párrafo anterior, por ello, la pregunta inicial es ¿a qué edad ingresa a la universidad? Esta pregunta se realiza con la finalidad de reconocer el tiempo del sujeto, no como perspectiva cronológica en cuanto a la edad de la entrevistada, sino, como recurso que busca explorar desde una conversación, los sentires, expectativas y apuestas de una docente que está forjando los primeros pasos en su ruta como profesional, esto lo digo porque evidentemente noto en su rostro juventud, por ello, opto por establecer una pregunta que abra la conversación hacia las formas de ingreso al sistema educativo profesional tal como lo es ¿por qué escoger la línea de las Ciencias humanas en la Universidad Nacional? Para encontrar la siguiente respuesta.

...Desde chiquita, o sea, me metió en la cabeza cosas de la NACHO, que la NACHO era la mejor universidad del mundo, y entonces en mi mente yo tenía que estudiar en la nacional, ¿qué cosa? Ni idea, pero iba a estudiar en la NACHO, y ya por las épocas en las que había que presentarse para las universidades y eso... pero yo sabía que no teníamos plata para una

universidad privada, así fuera la más barata, así fuera, no sé cuál es la más barata de las privadas, pero yo sabía que no teníamos, porque a duras penas llegábamos a fin de mes... (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

La visión que presenta respecto al acceso a la educación superior la docente entrevistada, es una muestra primaria de cómo este propósito formativo se encuentra atravesado por limitaciones económicas y expectativas familiares, puesto que, enfatiza en la imposibilidad de costear una universidad privada, aspecto que es de aclarar que no todos se encuentran en estas condiciones, tal como se referencia en un estudio realizado por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun)⁵ para el año 2023, donde se argumenta que el 70% de los estudiantes que ingresan a universidades privadas pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, pero, producto de las dinámicas postpandemia se evidencia un alto nivel de deserción y disminución en el nivel de inscripciones, lo cual, queda sujeto a Política de Gratuidad en la Educación Superior, pues, busca superar estas brechas de desigualdad que tuvo que enfrentar no solo Laura, sino, otros profesionales que esperaban continuar sus estudios profesionales.

Un ejemplo de lo anterior, en cuanto a los aspectos temporales en los cuales existía menor apoyo por parte del Gobierno hacia jóvenes que deseaban ingresar a la educación superior, es el año en el cual los docentes (P1) y Felipe (P2) a partir de este momento, ya que, el año en el cual se integra (P1) a la Universidad Pública es el 2017 y (P2) es el año 2019, momento en el cual el Estado Colombiano, no apoyaba de forma significativa aspectos tales como la matrícula cero o la financiación de otros programas, aspecto que se va a resolver con la el decreto 2271 del año 2023

⁵ Se adjunta, enlace que presenta la percepción de Ascun frente a los porcentajes de inscripción de los jóvenes pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3.

Enlace: <https://www.elcolombiano.com/colombia/ies-privadas-pueden-evidenciar-disminucion-de-nuevos-alumnos-OM23587832>

que tiene por objeto reglamentar la implementación de la Política de Gratuidad en los programas de pregrado de las Instituciones de Educación Superior Públicas, no obstante, quedan aspectos por evaluar tales como el acceso y las condiciones trabajo de los futuros profesionales; por ello, estas vivencias asociadas a las modalidades y temporalidades de ingreso a la Universidad Pública, por parte de (P1 y P2) resaltan lo que Puga et al. (2015) reconoce de Lucas (2001) frente a “desigualdades cualitativas”, donde no es suficiente con alcanzar un espacio educativo para desenvolverse profesionalmente, pues, los que lo permiten cuentan con recursos pedagógicos de diferenciados que no necesariamente van a cubrir las necesidades proyectadas de los docentes que emplean y de los estudiantes que se vinculan a determinado modelo educativo, tal como sucede en el modelo de Educación Por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Ahora pues, la relación que se encuentra entre la concepción del fracaso como posibilidad y la concepción del tiempo del sujeto, entremezcla las posibilidades de ingresar al sistema educativo en clave de dos elementos, el primero es formativo y el segundo es laboral, pero, especialmente para este segundo elemento, es relevante observar que la forma en cómo ingresa (P1) al sistema educativo, ya que está sujeto a una red de comunicación que se mantiene con el núcleo amigos con quienes compartió en la universidad, puesto, que al terminar los estudios a temprana edad y por las particularidades de su estética respecto al tono del cabello, expansiones en sus orejas y tatuajes, entre otras, se concibe desde la institucionalidad privada una imagen femenina que no se ajusta a las disposiciones de la escuela, donde se busca una figura de profesora más sobria, es decir, sin aspectos identitarios que expresen otra forma de ver y transformar el cuerpo, por ello, es relevante aproximarse a esta forma de ingreso que involucra amistad y posibilidad, frente a la demanda de experiencia que en diversas ocasiones impide el ingreso de nuevas generaciones al sistema educativo privado en específico.

... ingresé a la Universidad en el año 2017 a estudiar Filosofía con 17 años y culminé mis estudios en el año 2024 con 24 años... Cuando entré al colegio fue por una parcera, necesitaban profes, pero no de filosofía, sino de lengua. Y yo me presenté, yo dije... igual no tengo nada que perder, pero en ese momento yo estaba trabajando en un gastrobar... (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

Esta situación pone en evidencia como el sistema educativo ha producido ambientes flexibles a nivel laboral, que bajo diferentes circunstancias contractuales se convierten en una alternativa para los docentes y profesionales que ejercen en escuelas, pues la flexibilidad se convierte en estrategia de sostenimiento, ya que mantiene su empleo como profesora y complementa este con otros empleos de medio tiempo, pues ha logrado situarse en una institución educativa que no demanda una jornada de tiempo completo, no obstante, el manejo de estos tiempos P1 los asume como una oportunidad al no tener que asumir la rigidez de la escuela desde aspectos estéticos que reflejan su personalidad, pues, más allá de estos aspectos la preocupación de las directivas se concentra en mantener un grupo estudiantil activo desde las estrategias metodológicas que considere la docente.

Sin embargo, la edad de la docente se convierte en un factor temporal que ha jugado en su contra, puesto que, existe el ideario de graduarse a temprana edad y acceder a un trabajo asociado a la profesión en la cual se especializó durante el pregrado, pero, el hecho de ver una situación totalmente contraria en la experiencia de la docente, que recurre a un campo anexo y no tan lejano de su profesión, pero que tampoco está en línea con su proceso formativo. Por tal motivo, no puedo observar o situar a la docente como una persona que ha fracasado, pues, de alguna forma debe construir un nivel de experiencia en el plano de las reformas neoliberales que impactan de facto en el acceso al trabajo para los profesionales y docentes que para este caso logran subsanar a su

manera el sector de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, pero si es posible mencionar cómo se producen formas de exclusión.

Lo anterior, busca explicar cómo se produce una relación entre sujetos que logran acceder a un empleo y otros que son excluidos, por ello, el sistema produce una serie de posibilidades que se retroalimenta de la siguiente forma, surge la opción de ingresar al sistema de empleabilidad público con formas de ingreso bajo la modalidad de concurso por méritos, no obstante, este concurso docente abre convocatorias en unos tiempos específicos con unas plazas específicas o de lo contrario se saturaría el sistema, pues, no lograría emplear a todos los docentes que se presentan, ante esto, quienes no acceden a esta posibilidad o no consideran este campo laboral como una opción que se ajusta a sus intereses, pueden optar por acceder al sistema educativo privado, como también a proyectos investigativos, sin embargo, esto implica que los docentes cumplan con un perfil profesional-estético que se ajuste a lo que demanda dicho entorno laboral y perfil institucional, ya que, pese a que la Constitución Política de Colombia garantice unos derechos individuales terminan por ser opacados en el plano laboral.

Conforme a lo anterior, P1 realiza una reflexión valiosa al describir las cualidades del ambiente laboral flexible en el que se desenvuelve y que termina por caracterizar las prácticas individuales del Modelo de Educación por Ciclos, pues, este entorno educativo al igual que otros, genera una serie de demandas pedagógicas tales como reconocimiento de procesos pedagógicos, formas de comunicación con directivos y docentes, cumplimiento de metas pedagógicas que se visualiza en procesos de auditorías, pero, lo particular que encuentra es la flexibilidad pedagógica con la que se dinamiza este entorno P1, puesto que los procesos de gestión de calidad educativa, terminan por ser atractivos, ya que, no debe ceñirse a unos parámetros rígidos como en otros sistemas educativos privados que implementan la gestión educativa y documental como

mecanismos de presión para el alcance de metas, cuestión que es discutible, pero es en las palabras que muestra a continuación donde se encuentra un elemento favorable frente al cansancio o tranquilidad que puede encontrar en este lugar.

“...en cuanto al ambiente laboral, los coordinadores no la montan mucho porque son jóvenes, tampoco molestan por cómo se visten los profes, el peinado o los tatuajes, se respeta la estética personal. También hay una cosa, la libertad de cátedra, pues no se modelan los contenidos ...nos dicen, “Ahí están las mallas y hay que seguir estos lineamientos, pero las clases son suyas” eso también ha sido muy bueno. Yo nunca he tenido a mi rector escuchándome las clases y viendo a ver qué es lo que yo hago, el colegio es muy flexible con los procesos...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

Es de aclarar que dichos estándares no deben entenderse como un aspecto negativo, ya que, logran acompañar los objetivos pedagógicos institucionales; sin embargo, pueden producir inconformidad entre los docentes, en cuanto a la libertad de cátedra, pues esta se puede ver condicionada o reducida por las metas organizacionales que el docente debe orientar y cumplir. Aun así, la aplicación de estas prácticas en las distintas modalidades de educación para jóvenes y adultos fortalecería el horizonte institucional y tendría un impacto positivo, de hecho, algunas modalidades emergentes que han logrado invertir mayores recursos pedagógicos y económicos en estos proyectos educativos, no desconocen la importancia de situar estas metas institucionales, como estrategia que permita situar la flexibilidad pedagógica como un lugar posible en el mercado educativo, sin desconocer el para quién y para que se ofrece.

Por ello, en el marco de las palabras expresadas por P1, se rescata el hecho de que exista una escuela abierta a nuevas formas de comunicación, respeto hacia la cátedra, integración docente y reconocimiento de los profesionales jóvenes, lo que hace que perciba un ambiente laboral

favorable, cuestión que aborda Coluccio et al. (2016), frente la satisfacción laboral de los docentes ya que esta se encuentra vinculada a la calidad con la gestión dentro de los grupos de trabajo y a la capacidad de las instituciones para generar ambientes laborales favorables, pero en la narrativa de la docente, expresa libertad y tranquilidad, pues ella fija las metas de trabajo con los estudiantes, cómo también el hecho de que no desconozca una serie de autoridades institucionales pero que no ejercen una labor de vigilancia directa o excesiva sobre su desempeño, cuestión que le facilita desenvolverse con autonomía dentro de la escuela.

No obstante, es importante cuestionar si esta flexibilidad es una política institucional consolidada o más bien una concesión circunstancial, pues si bien el reporte de satisfacción laboral es alto por parte de P1, la autora Coluccio et al. (2016), advierte que los entornos académicos suelen ser multifacéticos y atravesados por tensiones constantes, es decir, no por el hecho de que exista un gradiente de autonomía de cátedra, comunicación asertiva con directivos y respeto por la estética personal, no quiere decir que el docente deje de estar expuesto a una serie de necesidades vitales tales como salario digno, seguridad social y ambientes educativos hostiles en los cuales la institución asume un lugar secundario, al desligarse de responsabilidades tales como agresiones hacia los docentes o necesidades emergentes de los estudiantes que el docente entra a apoyar de forma personal, por ello, es fundamental que la lectura de este modelo de instituciones entre a fortalecer procesos de gestión pedagógica, curricular y contractual, para que estas no queden a cargo del docente contratado y sean el reflejo de la fragilidad administrativa que acompaña al modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

Esto sitúa al Modelo de Educación para Jóvenes y Adultos, en un plano de posibilidad que resignifica el concepto fracaso, tal como lo comenta el profesor Felipe (P2), pues en la conversación que se mantiene, se cuestiona si los docentes que se articulan con este modelo han

fracasado; aspecto que considera él, no es así, en la medida que crea oportunidad, pero que posee una carga social de rechazo amplio, para explicarlo de la siguiente manera.

...Hablar de fracaso es un prejuicio muy fuerte, porque los profes que no se han logrado estabilizar en un empleo con mayores garantías, es como decir que su vida profesional ha terminado, lo cual, no es así, este es un espacio que le permite hacer una transición a otros lugares, crear experiencia e ir construyendo una hoja de vida... y esto les permite tener un salario digno o con el que pueden estar tranquilos con sus gastos básicos sin explotarse con tantos formatos y procedimientos burócratas propios de las instituciones de educación privada... (P2, comunicación personal, 15 de febrero del 2025)

Lo anterior recoge de manera explícita el panorama de integración y transición en el sistema laboral para docentes y profesionales recién egresados, que se puede presentar por un amplio número de situaciones que van desde exclusión, afinidad con el modelo, acceder a una bonificación o ingresos extra, entre otros, que me es difícil mencionar puesto que es un panorama de opciones amplio, pero en cualquiera de estos casos, aquellos docentes que se integran por primera vez a este modelo educativo, se enfrentan no solo al desafío de aplicar sus conocimientos en contextos de alta vulnerabilidad con la población estudiantil, sino, también a estructuras educativas rígidas ante las exigencias de nivel académico y las disposiciones contractuales que estos entornos ofrecen, lo cual, se convierte en un reto frente a las posibilidad de construir experiencia, puesto que, evidentemente el sujeto se desenvuelve en un plano de oportunidades, más no de méritos, en donde el éxito no es únicamente el esfuerzo, sino que está condicionado por opciones de suerte o contactos que influyen en la construcción de una hoja de vida profesional.

Por tanto, es valioso observar como el profesor P2, acentúa en su relato, una distancia respecto al fracaso como un punto final, por ello, cuando señala el hecho de que muchos docentes

al salir de la universidad encuentran en este modelo una oportunidad de empleo parcial, realiza un giro a la situación de dificultad por la inexperiencia, aspecto que se articula con la visión benjaminiana del fracaso que retoma Reyes Mate, (2006) quien interpreta los aportes filosóficos de Walter Benjamín de la siguiente manera “el fracaso no debe entenderse como un cierre definitivo o una muerte de las posibilidades, sino como un lugar en donde todavía laten sueños no realizados, aspiraciones de felicidad que pueden revitalizarse” (p.p. 259). Así, el tránsito de los docentes por la educación de jóvenes y adultos se convierte en un espacio de carga y reactivación de proyectos profesionales, más que en un signo de derrota, tal como lo denotan los docentes P1 y P2.

No obstante, es prudente retomar el cuestionamiento propuesto por Puga et al. (2015) frente al enfoque de la “desigualdades cualitativas”, pues empalma con las situaciones en mención, ya que se debe considerar el hecho de que la teoría de la reproducción legitima el hecho de como las diferencias sociales o de clase se transforman en capital simbólico, bajo el disfraz del mérito, esta lectura tiende a invisibilizar las posibilidades organizativas y de enunciación que logran consolidar los docentes recién egresados ante la reducción de opciones laborales, pues, queda bajo el margen de posibilidad el hecho de que un docente joven acceda a espacios laborales educativos de menor o mayor prestigio institucional, por ello, esta discusión no debe dejar de lado la forma en cómo se expresa el locus de enunciación de los docentes, pues, no se trata únicamente de acceder a un trabajo, sino también de asumir un compromiso ético y social, que logre tensionar y reconfigurar el rol que tradicionalmente se le asigna al docente dentro un sistema reproductor de desigualdades.

Ante esto, no debe desvirtuarse el hecho de que las desigualdades sean únicamente factores de estancamiento, pues, por el contrario, una vez que el sujeto reconoce las condiciones en las

cuales se encuentra logra encontrar en estas un motor de transformación desde acciones que generen tensión para resignificar prácticas, hacia un enfoque pedagógico contrahegemónico, sin reducir el papel del docente al fracaso profesional, donde reproduce y se estanca en un círculo de seguimiento de instrucciones que limita la comprensión de su potencial transformador en contextos tan diversos como la Educación de Jóvenes y Adultos.

Primeras experiencias docentes como factor posibilidad

La experiencia inicial asociada a P1 y P2 desde la perspectiva de ingreso al sistema educativo, permite que se articule la voz de la profesora Ana Bell al ejercicio reflexivo que se ha desarrollado. Para este caso, en el ejercicio de sistematización, se categorizó como docente de Experiencia Intermedia, por lo cual, se le asigna el código (E1). Desde la perspectiva de ella, se evidencia otra forma de ingreso al sistema educativo formal con una perspectiva diferenciada frente a los niveles apropiación institucional en actividades laborales y sociales, situación que es requerida por colegios de corte privado hacia los docentes en su rol formativo, por ello, parte del material documental recolectado expresa la construcción de experiencia construida en el modelo formal, como puente que le comunicará y le permitirá situarse en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos.

La experiencia inicial asociada a los docentes P1 y P2 en el proceso de ingreso al sistema educativo permite articular la voz de la profesora Ana Bell al ejercicio reflexivo desarrollado, a quien se le categorizó en el ejercicio de sistematización por su trayectoria como una Docente de temporalidad intermedia por lo cual se le asignó el código (E1) puesto que, desde su trasegar se encuentra una visión particular de inserción en el sistema educativo formal, ya que expresan hitos de su vida marcados por los niveles de apropiación institucional en actividades laborales y sociales que eran demandados en colegios privados, lo cual, constituye un eje articulador clave para

comprender como esta base experiencial construye un puente de comunicación y vinculación posterior con el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, además, dos preguntas sirvieron como entrada hacia el reconocimiento temporal de este trasegar experiencial fueron ¿en qué año se graduó como docente y cómo ingresa al sistema educativo? Lo cual deja como resultado la siguiente cita.

“Me gradué en 1988 y comencé a ejercer en 1989, me enfrenté de una manera muy brusca porque trabajaba por la mañana, por la tarde y por la noche. El personal de la noche era complicado, pero no tan complicado como el de ahora" (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

La forma en como expresa con apropiación la temporalidad de su experiencia, le puede situar como se decía en el párrafo anterior, como una docente con una trayectoria amplia dentro del sistema educativo formal, pero, no debe dejarse de lado que el interés inicial es observar su temporalidad dentro del Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, por lo cual, otros años clave dentro de la entrevista que no quedaron implícitos en la respuesta que brindó, es que se integra en esta modalidad para el año 2021 una vez alcanza la edad pensional, debido a que requiere de un capital económico extra para suplir sus necesidades económicas, profesionales y familiares, esto representará un desafío que se visualiza en lo que va corrido sus 4 años hasta el año 2025, pues, debe adaptarse a exigencias personales, laborales y pedagógicas que demanda este entorno ya que no es una opción en este momento poder desarticularse del sistema productivo,

Además de esto, su relato revela una inserción laboral marcada por la intensidad, es decir, el hecho de reconocer su valor profesional en una institución le lleva a trabajar en tres jornadas, mañana, tarde y noche desde sus primeros años en la docencia, esta situación, más que una elección vocacional, responde a la necesidad estructural de sobrevivir dentro de un sistema que no garantiza condiciones económicas dignas, lo cual obliga a los docentes a diversificar sus lugares y tiempos

de trabajo. En palabras de la profesora Ana, en un diálogo un tanto informal, ser cabeza de hogar le llevó a priorizar las necesidades formativas de su hija (escuela y universidad), por tal razón, opta por aportar a los proyectos de su familia con tal de garantizar la continuidad educativa de su hija.

El valor que subyace en la narrativa de la docente es la forma en como un punto de inicio como laboral data del 1989, cuestión que le permite desbordar en una serie de remembranzas y experiencias vitales, asociadas a necesidades, proyectos de vida e inconformidades, que se entrelazan con su profesión como maestra lo cual enuncia retos adaptativos hacia una estructura educativa que demanda enfoques diferenciados, comprensión del rezago escolar y acompañamiento de trayectorias vitales discontinuas por parte de los estudiantes que habitan estos entornos educativos, razón por la cual las tareas que asume el docente dejan de lado unas expectativas de jubilación y autocuidado, en la medida que debe sobre exigirse para dignificar su forma de vida y de quienes dependen de ella.

La experiencia relatada por la docente Ana Bell, lleva a pensar como el ingreso de los docentes al mundo educativo no siempre responde a trayectorias planificadas, sino, más bien es producto de oportunidades inmediatas que se complementan con entornos laborales particulares, por ello, llegar a la educación por ciclos presenta un panorama de diversas entradas en las que el sujeto establece estrategias, redes de comunicación y plantea nuevas alternativas que le permiten reconocerse como docente activo en una plataforma educativa, no obstante, dentro de esas diversas formas de ingresar, queda un cuestionamiento latente frente al fracaso ya que, por el simple mente de situarse en este modelo educativo puede considerarse que un profesional ha fracasado, pues, la expectativa de éxito fijada, no precisamente era estar en este lugar como profesor.

Para problematizar este asunto es importante reconocer qué es el fracaso para la profesora Ana Bell (E1) pues, no solamente está sujeto a lo que pueda plantear yo Alvaro Sánchez Gacharná

como investigador y otros autores, sino también, está sujeto a sus experiencias vitales desde su rol como profesional, mujer y madre, tal como lo refleja a continuación frente a la pregunta ¿Considera que los docentes experimentamos fracasos en la educación? “...Si los experimentamos, pero, nosotros los profes no podemos ver los fracasos como fracasos, sino como aprendizajes. Y aprender es darnos oportunidades de hacer otras cosas, por supuesto que sí...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025). Lo importante de esta precisión que realiza, es el hecho de como muestra el fracaso como aprendizaje, para pensar en la estrategia, en cómo crear alternativas, es decir, saber cómo docentes hacia qué alternativas transitar, en la medida que enuncia, hacer otras cosas, como el hecho de no depender únicamente de esta profesión o considerar otras formas de enseñanza para situarse desde estas, sin embargo, esta postura cambia cuando piensa en otros profesionales que se terminan vinculando a la educación, ya que la siguiente intervención que realiza (E1) la lleva a considerar el hecho de que existan docentes en el sector público que no son licenciados y cuenten con otras garantías laborales que ponen en cuestión la vocación sobre la enseñanza.

...Yo siento que hay gente que está ejerciendo como docente, sin ser docente, eso sí me parece un fracaso.... que una persona estudie para ingeniera y termine dictando clases de matemáticas, eso sí es un fracaso... Si no que yo digo, si yo, estudié para ser ingeniero, ¿por qué tengo que negarle la posibilidad a un pedagogo? ¡Ah!, porque me ubiqué con el Estado y el Estado me paga mejor y a la una de la tarde ya estoy libre, entonces, ¿uno qué puede esperar de esto? Que de pronto, con el paso de los años aprendan a querer lo que hacen. Pero inicialmente su objetivo, no era ser docente, sino ingeniero, y uno se encuentra con mucha gente así, creo que hay partes donde validan las licenciaturas sin ser licenciados con unos cursos que hacen y terminan siendo licenciados...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

La percepción del fracaso que establece (E1) es una crítica contundente hacia la idea de éxito que aplica para ciertos docentes de aula, pues, para este caso el hecho de pertenecer al magisterio, trae consigo una serie de garantías frente a franjas horarias, libertad de cátedra y formas de ingreso por su perfil profesional, asunto que ha estado en discusión por lo que determina el decreto 1278 de Junio 19 de 2002, desde las especificaciones en cuanto a quién puede ejercer como docente, según lo dispuesto por el CAPÍTULO I Objeto, aplicación y alcance, pues el artículo 3 expone quienes son Profesionales en Educación, al determinar que son aquellas personas con un título profesional de licenciatura y profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la labor docente, lo que efectivamente diversifica las posibilidades hacia profesionales no licenciados para que logren ejercer como docentes de aula, no obstante la afirmación anterior es objeto de crítica por parte de la docente, pues, para ella es docente quien se forma como licenciado, cuestión que era reconocida por el decreto anterior que aún está vigente para ciertos docentes, es decir, que el Decreto 2277 de 1979, cobija a los docentes que se integraron al sector público para antes del año 2002, pues priorizaba a los licenciados y especificaba las salvedades en las que un profesional no licenciado podía ser partícipe de la educación, que para casos particulares dependía específicamente por lo estipulado en el Decreto 068 de 1976, por el cual, las instituciones con modelos educativos diversificados (técnicos, normalistas, agropecuarios, entre otros)podían contratar a personal profesional no licenciado, pero este, debía ajustarse en el término de tres años al sistema escalafonado.

Lo anterior se presenta con la finalidad de responder una duda que me inquietaba ya hacía tiempo, la cual era: ¿hace cuánto un docente no licenciado puede ejercer en el sistema público? Y, si bien es claro los términos temporales en los cuales se diversifica, traigo un viejo recuerdo del año 2002 momento en el cual se ratifica el decreto 1278, pues, los docentes que para ese entonces

eran mis maestros de colegio, participaron de forma voluntaria en manifestaciones y huelgas contra esta normativa, como también, fueron detractores de la Ley 715 del 2001, que en su ideario de gestión, buscaba regular el sistema de participación, formas de financiamiento y concurso para profesionales licenciados y no licenciados en su proceso de ingreso, no obstante, el problema radica la ejecución de esta normativa, ya que está diseñada para disminuir procesos de ascenso en el escalafón⁶ y dificultar el acceso al trabajo para nuevas generaciones, en la medida que el estándar de evaluación por competencias para docentes tiene en cuenta niveles de experiencia a partir del grado, razón por la cual aquellos que son egresados y cuentan con poca experiencia, tendrán el mismo nivel de oportunidad para acceder a este escenario laboral público, todo esto me lleva a comprender la intensión de las luchas que llevaron a cabo mis profesores cuando tan solo tenía 11 años y qué para el presente con 34 años en el 2026, es posible percibir las serias afectaciones de la modernización normativa.

Ahora bien, esto que se relata permite entender por qué existe un tono de inconformidad en las palabras de la profesora E1, respecto a la flexibiliza que maneja el sistema educativo público, pues, vincula sin dificultad a profesionales no licenciados, sin darle prioridad a un licenciado con poca o amplia experiencia, por ello, aprovecho para mencionar una crítica que se ha popularizado entre el gremio de los docentes que se narra de la siguiente manera: el sujeto que se forma como docente no tiene el nivel de competencia para desempeñarse en un rol como ingeniero, pero, quién se forma como ingeniero da si tiene las competencias ejercer como docente. Esto termina por

⁶ Enlace: <https://www.colectivodeabogados.org/las-protestas-de-los-maestros-y-la-calidad-de-la-educacion-en-colombia/> la nota realizada por el Colectivo de Abogados José Albear Restrepo, (CAJAR) presenta una serie de críticas y exigencias que realizan docentes frente a la evaluación por competencias para ascender en el escalafón docente en el sector público, resaltando el método Rash, en donde las preguntas con menores aciertos por los docentes, son las que menor porcentaje poseen, entre otros matices.

profundizar la crisis que atraviesa el sistema educativo, puesto que, cualquier profesional es apto para enseñar.

Así pues, que el rumbo que toma la educación con los nuevos docentes no licenciados que ingresan, logran poner en tensión el rol que cumple la escuela, pues queda en tela de juicio la formación en pedagogía que recibió aquel profesional no licenciado, durante el pregrado como antropólogo, sociólogo, geólogo, abogado entre otras, para qué asuma un rol como docente de aula, que bien puede ser otra muestra hacia el hecho de que las carreras profesionales en las cuales se formaron no son bien remuneradas o la expectativa de bienestar que esperaba no la encuentra, pero, como alternativa surge la posibilidad de acceder al sistema educativo para solventar sus necesidades vitales con una carga laboral adecuada y una retribución salarial acorde a su nivel formativo, pero, para aclarar su camino como docente, no queda otro camino que afrontar los retos educativos con la comunidad que se desempeña, ya que, de lo que dependerá su permanencia en el sector educativo, se encuentra en el impacto que este genere con la comunidad, que se refleja en procesos comunicativos con los estudiantes o también desde otros intereses profesionales que le lleven a situarse en un nuevo campo laboral asociado a la profesión inicial, razón por la cual puede transitar hacia nuevas posibilidades laborales.

El anterior análisis requiere que se mantenga en discusión la idea de que un cambio de rumbo profesional, como pasar de estudiar ingeniería a ejercer como docente de matemáticas, constituya un fracaso, en la medida en que sitúa la profesión docente como un campo de acción y transformación que activa las inquietudes no solo en los estudiantes de licenciatura, sino de otras carreras, para aportar desde sus conocimientos otros puntos de vista que fortalezcan el sistema educativo. En este sentido, no es negativo que el sector educativo amplíe su margen de posibilidad laboral para otras profesiones, pues, se trata de pensar la realidad desde oportunidad para otros

profesionales, más no, desde la educación bancaria que cuestionan los filósofos de la educación como Paulo Freire, pues habilita la posibilidad de descubrir una vocación docente que antes no se había contemplado, sin negar las opciones de vinculación a profesionales licenciados en educación desde el campo de formación en el cual se ha especializado.

Desde esta perspectiva debe quedar en claro cómo se observa la realidad en clave “arbórea” es decir, que la vida profesional, como ella misma sugiere, debe responder a unos momentos de ingreso y salida desde su campo específico, pero no hay cabida para cambios imprevisibles que sitúan a las personas en nuevos lugares de enunciación, ya que, eso se trata la vida, de abrir caminos antes insospechados, tal como lo propone Reyes (2006) frente al pasado y el fracaso, en la medida que los "fracasos" del pasado albergan potenciales dormidos que pueden convertirse en motores de acción. Sin embargo, no todo es optimismo en esta resignificación del fracaso, en la medida en que los relatos de P1, P2 y E1, reconocen cómo el modelo educativo en el que trabajan presenta limitaciones serias en cuanto a estabilidad laboral y garantías de largo plazo, y aunque permita acumular experiencia para construir una hoja de vida, su precariedad económica obliga a muchos docentes a combinarlo con otros empleos, lo cual tensiona la sostenibilidad de este trabajo como opción profesional definitiva.

Estabilidad y satisfacción laboral docente

A medida que se desarrollaban los espacios de reflexión, sentía que mi voz quería dialogar con todos los profesores y estar presente en cada palabra que expresaban los docentes, pues recordaba trayectorias, me sentía reconocido en las vivencias y apuestas pedagógicas de los docentes con los cuales volvía a compartir, sin embargo, mi rol como investigador me llevaba mantener la medida en este ejercicio, desde el cual procuraba tomar como pretexto el lugar de la educación por ciclos para comprender cómo opera el sistema educativo en el cual transitamos los

docentes, ya que, la investigación ha procurado presentar este modelo educativo como el lugar desde el cual es posible plantear otros posibles escenarios de creación o de movilidad.

Sin embargo, antes de avanzar debo aclarar que el día que logré entrevistar al profesor P2 en medio de su franja de trabajo sabatino, particularmente me encuentro con que el colegio ofrece a los docentes la alimentación de la mañana, es decir, las onces, razón por la cual me hacen participe de este momento de descanso, pero, me solicitan el favor particular de ir a comprar los tamales del desayuno en compañía del profe Nefar quien pertenece al área de matemáticas, aproveché el momento para hablar con este funcionario respecto a su labor como docente, por ello, me aproximo con la pregunta asociada al tiempo que llevaba laborando en la institución a lo que respondió que aproximadamente 4 años, lo cual se complementó, con otros aportes frente a su vivencia en el sector educativo privado y la finalidad de aportar a los jóvenes y adultos que congrega el modelo de Educación por Ciclos, no obstante, a medida que se dialogaba solicite el permiso para realizar una pregunta asociada a si ¿había participado en el concurso docente para trabajar en el sector público?. Aclaro antes de avanzar que la razón por la cual, solicito el permiso al profesor Nefar de realizar esta pregunta es porque no siempre es bien recibida, ya que puede tocar susceptibilidades.

Esta pregunta la considero relevante en el ejercicio de entrevistas, pero no la adhiero al ejercicio de codificación, pues brinda la oportunidad de pensar en lo que Quintero (2018) observa como dificultad frente al carácter interpretativo de las preguntas por parte del investigador, pues se indaga en la intimidad de quien relata en una conversación abierta, que bien puede estar sujeta a mis juicios de valor, pero no se desprende del interés investigativo, por ello, para aterrizar la respuesta generada por el profesor Nefar y la interpretación que hago de esta, según Quintero (2018), que retoma a Ricoeur, deja en claro que el ejercicio interpretativo depende del marco de

referencia emitido por Nefar, que se conjuga con la lectura de la realidad que hago como investigador, para que esta se logre fundir en la producción del discurso público.

Lo anterior, logra ser explicado desde la mimesis II que enuncia Marieta Quintero (2018) ya que el ejercicio se concentra en retomar los sucesos para que sean analizados como acontecimientos, para este caso, el acontecimiento es el hecho haber presentado el examen para ingresar al magisterio, no obstante, la autora recuerda que la interpretación que se produce surge entre el acto de lo que se dice y lo que se entiende, sin dejar que las variaciones imaginativas nublen la comprensión, para elevar el proceso investigativo a una nueva interpretación.

La explicación anterior, tiene la finalidad de direccionar la interpretación realizada a partir de la respuesta que brinda el profesor Nefar, que es muy concreta en sí, pero posee una carga discursiva amplia, pues expone que no se postuló como docente del magisterio de la siguiente manera “A mí no me gusta ese modelo, porque allá los profes no dictan clase y se vuelven perezosos” (Nefar, comunicación personal, 15 de febrero del 2025). Pero, es a partir de este tipo de afirmaciones como las que hace el profesor Nefar que se produce discursivamente una representación social sobre la labor de los profesores, lo cual, puede ser bastante problemático desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (2002), ya que los discursos no cumplen únicamente la función de describir la realidad, sino que, son productores de esta a través de significados que se construyen, como por ejemplo, “los docentes del sector público trabajan poco” o “los docentes de los colegios privados viven inconformes por no trabajar en el sector público”, el problema en sí, no es la afirmación, es el lugar desde el cual se ha producido la visión totalizadora, por tanto, puede que estas afirmaciones apliquen para caso reales, pero, esta no es la realidad de todos. Se trata más bien, de la manera en cómo producen sentidos sobre lo educativo y la figura del maestro, restringiendo el éxito a estar en una situación de descanso y falta de compromiso.

La importancia de poner en discusión la producción de los discursos emergentes frente a la realidad que configura socialmente a los docentes, es el grado de alcance que posee un discurso, hasta el punto de generar grados de verdad, tal como lo describen Laclau y Mouffe (2002), ya que el discurso, no se limitan únicamente a describir la realidad, sino que, logra moldearla en función de los intereses y posiciones hegemónicas desde quienes los propagan, por ello, desde el análisis de las narrativas y el discurso de los docentes que transitan en el sistema educativo, no es prudente observar este campo laboral y educativo como un lugar idealizado, sino también, sujeto a la autocrítica que permita redireccionar prácticas de los docentes que confluyen en los ambientes educativos para generar procesos de transformación que impidan que se adhieran a su rol aspectos negativos, lo que permitirá redireccionar la producción de significados que acompaña la construcción social del docente.

Con relación a lo que se explica desde la postura del profesor Nefar y su opinión, surge la duda frente a cuál es el nivel de aprobación que posee el ejercicio docente, por ello, en un proceso de revisión documental se encuentra una investigación realizada por Cuenca y Portocarrero (2001), la cuál es titulada como “ACTITUDES Y VALORACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO HACIA SU PROFESIÓN”, el ejercicio de los investigadores, se distingue por ser la continuidad de investigaciones anteriores, las cuales se distribuyen de la siguiente manera Padrón Hernández (1992), sobre la satisfacción personal y profesional del profesorado. La segunda, de José García y María Teresa Álvarez (1996), estudia la profesión docente y las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores. La tercera es la de Díaz y Saavedra (2000), pero el valor de enunciar estas investigaciones es la posibilidad de observar cómo la situación social del docente es una preocupación constante frente a las posibilidades que este encuentra en su ejercicio como docente y el grado de satisfacción que posee.

La idea de referenciar los autores Cuenca y Portocarrero radica en cómo, el nivel de satisfacción de los docentes con su profesión ha sido evaluado desde no tan distante al contexto colombiano, pues, dicha investigación estudia la realidad de los docentes en escuelas públicas y privadas del Perú, con una muestra significativa de 424 docentes, pero, los resultados obtenidos de la investigación, expresan que los docentes poseen un grado vocacional alto, lo cual, les permite desempeñarse sin dificultad en su ejercicio, no obstante, los valores más altos de rechazo se encuentran en el nivel salarial que les asignan, pues, podría ser más alto con base a las necesidades emergentes, remuneración, pues, más allá de poseer una vinculación estable y factores vocacionales altos, existe un afán por acceder a mejores niveles salariales lo cual se entrelaza con factores de flexibilidad en cuanto al tiempo que el docente dedica a su trabajo en el colegio y fuera de este.

La apreciación de Cuenca y Portocarrero (2001), realizan hace posible que se problematice la manera en que los docentes perciben el éxito o fracaso, que bien puede ser desde su desempeño, niveles salariales y continuidad educativa en niveles de posgrado, lo cual, se ve reflejado en su nivel de desmotivación, pues, no aumenta su salario, pero si, sus responsabilidades, esto provoca que los docentes no se sientan plenamente identificados con su profesión, lo cual, hace que opten por explorar otras formas de sostenimiento que pueden ser clases particulares, negocios familiares entre otros, como estrategia financiera ante las limitaciones estructurales del empleo educativo, pero esta investigación abre un nuevo interrogante respecto a cómo el trabajo docente se convierte en una rutina y cómo se da manejo a esta, para alcanzar un estatus satisfacción y el compromiso con la comunidad que se relaciona a diario.

No obstante, el hilo de la discusión que se ha presentado entre estabilidad laboral y la satisfacción laboral del docente, no depende únicamente de las modalidades en que el sector

privado o público logre crear posibilidades para determinados grupos de docentes, depende en políticas públicas a nivel gubernamental que mantengan un balance entre procesos pedagógicos y satisfacción laboral docente, de tal forma, que el sistema educativo, no exprese inseguridad contractual hacia sus funcionarios, esto, representa un desafío en la medida que el docente vivencia un estado de necesidad, situación que lo lleva a considerar el hecho de trascender hacia la búsqueda de ingresos complementarios que subsanen sus necesidades básicas, lo cual, deja sitúa el modelo alternativo de educación por ciclos como un lugar flexible que brinda estabilidad, de ahí, que se construya un estado de satisfacción laboral, pues, se logran solventar exigencias el día a día, en un sistema docente que se ve saturado de profesionales que no logran situarse con facilidad, pues, el sistema educativo responde a un modelo de mercado y de competencia.

Desde esta perspectiva, la producción del discurso que permea el sistema educativo expresa formas de fragmentación de los profesionales que asumen el rol docente, pero también, es la muestra de que esta fragmentación reclama y construye formas de satisfacción laboral, tal como lo expresan Gibson-Graham (2022) frente a la libertad del individuo para movilizarse en medio de la estructura, ya que, “emerge un campo diferenciado de fuerza coacción, libertad y oportunidad, y en él podemos abrir una agitación de energías positivas que de manera súbita llegan a estar disponibles para la movilización” (p. 88). Entonces, bien se puede decir que el sujeto puede decidir con qué institución o modelo vincularse, pero de por medio se expresa la necesidad de generar acciones reparadoras en el tiempo presente, es decir, el tiempo que vive el docente sobre un nuevo devenir asociado al poscapitalismo, lo cual quiere decir, que este poscapitalismo no es algo que vaya a ser o que ya estemos viviendo, sino es la pregunta por el futuro, pero un futuro que está en construcción con base en el presente.

Por esta razón el docente afronta tensiones y contradicciones en donde él debe actuar de forma estratégica no desde la individualidad, sino en colectivo, dando la vuelta a la página que juzga actitudes individuales, para poder comprender la importancia de trabajar en simultaneo con sus colegas, lo cual, permite construir redes de apoyo que faciliten la comprensión de un fenómeno que no es local sino internacional, por lo cual, involucra aspectos estructurales, frente a las demandas de los maestros que buscan reconstruir nuevas interpretaciones sobre el ejercicio docente, que busca resignificar aquello que se entiende como fracaso como fin de sus posibilidades, para situarle en un lugar de reflexión y dignificación de esta labor.

Transiciones de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos

Una vez presentado como se logra ingresar al sistema educativo y crear estabilidad por parte de los profesores P1, P2 y E1, sin dejar de lado la resignificación del fracaso como posibilidad, a continuación me propongo presentar al lector otra interpretación del espacio escolar en el marco de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, esta vez como lugar de posibilidad, puesto que en distintas ocasiones se da por hecho que las instituciones ya están creadas pero es relevante reconocer cómo se construyen en lo que respecta no solo a su planta física, sino también, desde aquellos esfuerzos que han puesto rectores, familias y docentes para consolidar un modelo educativo alternativo, por ello, me permito presentar la noción de espacialidad que construye Marieta quien propone lo siguiente.

“Los espacios se relacionan con el mundo subjetivo, es decir, con representaciones y mundos simbólicos que hacen posible la “memoria de los lugares”. Por ello, en los espacios encontramos las resistencias, los modos de emancipación, pero también de reproducción y circulación de ideologías y patrones de comportamiento y sensibilidad” (Quintero, 2018, p. 144)

Como punto de partida, para situar el lugar y la construcción de los entornos educativos de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, retomo los relatos de los rectores José Martín y Luis Alfonso, el primero con el código R1 y el segundo con el código R2. El retrato de la narración que ambos construyen logra fundirse en el logro empresarial en el marco de este modelo educativo alternativo, para expresar y asumir dicho logro como un hito fundacional con la comunidad con quienes comparten, pero, particularmente cada uno presentará su trasegar como un proceso gradual, ejemplo de esto es el relato que construye R2 frente al colegio que dirige, no obstante, es de valorar como el esquema de palabras que enuncia frente a su Colegio, el Centro Panamericano, recuerda las dinámicas de acceso a la vivienda popular en los años noventa en Colombia, pues exalta aspectos graduales para su respectiva compra, tal como lo enuncia a continuación, el momento que señala:

"El colegio Centro Panamericano tiene cuatro sedes, entonces quien era el dueño las fue vendiendo de a poco; yo tuve la oportunidad de comprar una parte de aquellas sedes en el año 2007. En el 2017 compré la segunda parte y me he quedado como propietario de la misma... Después de tener el colegio, es un dolor de cabeza porque ya vienen las obligaciones, las obligaciones económicas, porque es que uno cuando está empleado, uno dice: "Tal día recibo el sueldo", pero cuando ya uno está en la parte dirigencial, no, se complica. Yo no sé de dónde, pero hay que cumplir a todos los colaboradores, a todos los profesores, los servicios..." (R2, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

Las palabras de R2 recuerdan aquellas ideas en el marco del capitalismo que cualquier persona puede crear empresa, por tanto, el sujeto solo depende del mecanismo de endeudamiento al que se acceda, el cual se hace flexible, si la persona posee o depende de redes económicas personales que le faciliten asumir dicho crédito, en la medida que dichas relaciones

interpersonales, pese a la informalidad, se ve mediada por aspectos de apoyo, confianza y familiaridad, lo cual, termina por favorecer y reproducir dinámicas de acumulación a pequeña escala.

Un autor que aporta a esta discusión es Sorondo (2023), quien es citado por Cárdenas (2023). Su aporte para explicar cómo la "flexibilización" impacta en el desarrollo de nuevas normativas educativas, la mercantilización del sistema educativo y su nivel de operatividad, radica en cómo la inversión privada depende de las dinámicas de cobertura y oportunidad, para sectores menos favorecidos, lugares que son captados por la inversión privada y mecanismos de endeudamiento para construir empresas de carácter flexible que movilicen la economía, pero, sientan las bases del debate asociado al acceso y calidad, aspectos claves en función de las políticas económicas que permean el sistema educativo.

Lo anterior, logra situarse en aspectos tales como ¿qué significa construir un colegio? Pero ahora surge otra duda, la cual es: ¿qué significa mantener un colegio? Pues desde un punto de vista personal, como investigador y docente que ha transitado en este modelo, siempre consideraba: ¿por qué no se invertía en recursos institucionales? ¿O por qué no se ampliaba la planta docente? Todo esto desde el imaginario de qué es posible, pero las palabras de R2 logran aproximarme a que no es lo mismo reflexionar como docente a estar, desde el rol como administrador educativo; por ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿qué dificultades encuentra para manejar una institución educativa a nivel estructural?, lo cual deja como resultado la siguiente respuesta.

“...En Latinoamérica y Colombia, el presupuesto para el sistema educativo es el más bajo, porque, por ejemplo, la gente busca el sector oficial para llevar los niños a sus mega colegios, póngase a pensar, ¿qué hace un coordinador académico o de disciplina con 800 alumnos?, a veces hasta 1.000, 1.200 alumnos. ¿Cómo funciona ese coordinador? No tiene tiempo, deberían ser más

de tres coordinadores para esa cantidad de estudiantes; entonces, el sistema no da para esa cantidad de estudiantes, por eso, muchos terminan desertando o integrándose al modelo de ciclos...” (R1, comunicación personal, 09 de febrero del 2025).

La anterior cita abre la discusión hacia la forma en cómo se perciben y determinan los tiempos escolares del docente, por la forma como se desdibujan las posibilidades del maestro para actuar, puesto que sus tiempos son limitados y desbordan en la simultaneidad de tareas que debe asumir. Sin embargo desde la lectura administrativa que realiza el rector perteneciente a la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos es relevante, pues, opta no solo por situarse desde su lugar como docente en el sector privado, sino, también desde aquello que se vivencia en el sector público, ya que, ambos sectores deben afrontar crisis y manejos presupuestales a gran o pequeña escala, lo que deja como resultado dificultades para solventar necesidades del personal vinculado y de los estudiantes, por ello, las palabras de R1 ponen en tensión el hecho de que exista una sobrecarga del sistema educativo oficial por la alta demanda que este debe manejar, ya que un colegio público, al no poder atender y acompañar las necesidades sociales, familiares y personales de sus estudiantes, lo cual, termina por invisibilizar dichas problemáticas que se representan en formas de expulsión o exclusión directa.

Por tal motivo la educación por ciclos logra nutrirse del estado de crisis de las instituciones públicas, esto lo deja claro en el momento que expresa como "En Latinoamérica y Colombia, el presupuesto para el sistema educativo es el más bajo, ¿qué hace un coordinador académico o de disciplina con 800 alumnos?, a veces hasta 1.000, 1.200 alumnos" Esta afirmación refuerza el hecho de que las instituciones privadas por ciclos y los costos diferenciados que pueden llegar a manejar, son el reflejo de una crisis estructural, pero que a la vez constituye una oportunidad para el mercado educativo emergente.

Por ello, esta situación termina por crear agravantes tales como el hacinamiento escolar, la falta de personal y la imposibilidad de atender las necesidades individuales alimentan una "fuerza centrífuga" del sistema educativo, pues este colapsaría en la medida que recibiera a todos los docentes egresados o llegara a mantener a todos los estudiantes que presentaron pérdida escolar, por ello, en el marco del mercado capitalista educativo, la forma de regulación más viable es la educación por ciclos, no obstante, Plata (2013) cuestiona el hecho de que las reformas educativas de los años 90 no consideraron el manejo de los recursos para garantizar el derecho a la educación, lo que termina por reproducir desigualdades en los docentes y estudiantes.

Cuestión que es justificada por el Rector R2, quien explica en su intervención, como el problema no radica en poseer un colegio, sino, en mantener esta planta física, ya que al ser una institución privada su financiación se pone en riesgo por los altos niveles de deserción escolar, situación que se agrava con los contextos de pobreza que afrontan los estudiantes, pues las familias de estos dependen de trabajos informales o son los mismos estudiantes quienes pagan sus estudios, por ello, la oportunidad para mantener estos espacios educativos vigentes depende de estrategias de retención y captación de estudiantes tales como promociones y descuentos, lo cual expone Plata (2013) como soluciones fragmentadas y adaptativas, pues, las reformas formalizaron la educación de adultos, pero no consolidaron un sistema robusto, desde factores espaciales, salariales y curriculares.

No obstante, para dar mayor amplitud al análisis de la crisis organizativa que se vivencia el sistema educativo, con relación a las dificultades que afrontan los Modelos de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos en Colombia, opto por presentar en un caso no muy aislado como lo son los Colegios de Bajo Costo del Perú, ya que, son la representación de un fenómeno directamente relacionado con los procesos de reestructuración económica y política que

atravesaron países de América Latina durante los años noventa, por lo anterior, las narrativas de los rectores José Martín (R1) y Luis Alfonso (R2), son un punto de partida para comprender la creación y el mantenimiento de estas instituciones, en las cuales subyace un campo de tensiones entre emancipación, reproducción social e imposiciones económicas.

Por lo anterior, dos autores que aportan, direccionan y reconstruyen debate frente al surgimiento de estos modelos educativos son Plata (2013) y Cárdenas (2023), el primer autor aporta en la reconstrucción normativa del trasegar histórico de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos en Colombia, mientras que el segundo autor, sitúa temporal, económica y socialmente cuestionamientos respecto al funcionamiento de las estructuras educativas que orientaron la producción de modelos escolares privados de bajo costo, por tanto, ambas posturas además de contextualizar, sitúan al sistema educativo en campo de emergencia, pues en estos residen apuestas de resistencia y patrones de reproducción social.

El primer autor, que abordo es Cárdenas (2023), desde los Colegios de Bajo Costo en el Perú, ya que, procura explicar como la apertura hacia la inversión privada en educación comienza a darse desde los años 90 por una marcada lógica neoliberal que promovía la flexibilización del sistema educativo y su inserción en el mercado de servicios, por lo cual, el camino para legitimar este nuevo campo educativo fue la consolidación de normas que permitieran su libre desarrollo institucional, tal como lo fue el decreto legislativo 882 de 1996 en el Perú, cuestión que se asemeja y comparte Colombia desde la consolidación del decreto 3011 de 1997, por ello, antes de avanzar es prudente observar la coincidencia temporal de los decretos ya que no responde a una lógica propia de los países, sino a proyectos de gran escala, desde la privatización de la educación que termina por favorecer la creación de emprendimientos privados educativos, que bien lograron democratizar y ampliar la oferta educativa para diversas realidades sociales no escolarizadas, pero,

esto sería el cimiento para que años más tarde se transformaran las condiciones laborales y educativas de maestros y estudiantes.

Ante esto, las narrativas emitidas por los rectores, expresan cómo encuentran en los colegios para jóvenes y adultos encuentran un lugar alternativo, que bien puede estar subordinado al mercado, pero, esto no es impedimento para descartar la construcción de prácticas de resistencia comunitaria a través del afecto, pero para que esto ocurra la comunidad debe ser capaz de reconocer su realidad en el otro, por ello, una vez ocurre esto sobresalen en estos espacios formas de apoyo entre los docentes, aumentando el número de horas para su sostenimiento, como también, el hecho de que los profesores apoyen a los estudiantes en gastos del día a día, bien sea en la alimentación o recursos educativos, lo cual, termina por minimizar las tensiones que deben atravesar los sujetos que transitan por este modelo educativo para constituir un futuro posible en el margen de la necesidad, donde se negocia la inclusión y la exclusión, por ello, son espacios donde se administra la pobreza en palabras de Isabell Lorey (2016), puesto que se ha normalizado estratégicamente, el uso de tecnologías de gobierno en donde el individuo logra producir y reproducir formas de precariedad.

Así, la educación por ciclos, lejos de ser una anomalía o problema para el sistema, se convierte una pieza funcional del sistema neoliberal en lo que respecta al campo educativo, pues, ofrece una segunda oportunidad a quienes fueron marginados o excluidos, pero, es el sujeto que para este caso investigativo, como lo es el docente, quien decide articularse bajo una serie de condiciones que establece la institución educativa, que bien pueden ser precarizadas o no, todo dependerá entonces de la forma en como este logre desenvolverse en el mercado.

Según lo anterior y con el análisis de las entrevistas, sobresale cómo se entrelaza con los análisis propuestos Plata (2013) y Cardenales (2023) respecto al estado de amenaza que propone

Lorey (2016), en donde el sujeto es precario no solo porque no tiene recursos, sino, porque el sistema establece una serie de condiciones para que este no logre acceder a todo lo que desea, por ello, no se es precario por no contar con recursos, esta sería más bien, la forma en cómo hace lectura la sociedad de la precariedad. No obstante, es importante recordar de donde devienen las condiciones del docente, tales como el Decreto 2277 de 1979 para docentes del antiguo escalafón, el Decreto 1278 del 2002 para docentes del nuevo escalafón, la Ley 115 de 1994 que organiza el sistema educativo y el Decreto 3011 de 1997 que orienta el modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, estos serían los instrumentos bajo los cuales se logra administrar la precariedad del docente, para que este, logre crear estrategias de circulación o tránsito en el sistema educativo.

Sin embargo, es necesario cuestionar como el sistema educativo y el sistema de gobierno para el año 2025, considera aceptable seguirse rigiendo por el decreto 3011 de 1997, que respondía a unas particularidades específicas durante ese momento histórico, pero, producto de nuevas dinámicas sociales, que demanda la sociedad colombiana, es prudente detenerse y reevaluar los alcances y límites que poseen estas normativas, no obstante, esto es una tarea inconclusa y de denuncia por parte de quienes investigamos el tema o transitamos en el sistema educativo, puesto que no se trata únicamente de aceptar y mantener un estado de anhelo que permita acceder bien sea al sistema público o privado para mejorar condiciones vitales, pues, el problema prevalece y son las estructuras de poder quienes lograrán administrar la inseguridad a través de políticas posfordistas, que tienden a normalizar la precariedad social.

Sin embargo, también es imprescindible problematizar las condiciones de posibilidad en las que los docentes acceden al sistema educativo, pues, no debe limitarse a ser un refugio de los expulsados del sistema regular, sino, convertirse en un espacio de verdadera emancipación, donde se reconozca la dignidad del docente y del estudiante, esto implica fomentar políticas públicas

robustas que recuperen el horizonte de la educación como derecho fundamental y no como mercancía, lo cual, se debe conjugar con derechos laborales que dignifiquen al docente.

Una vez mencionadas las cualidades del espacio dentro del análisis del concepto Posibilidad que acompaña las narrativas de los docentes en sus diferentes facetas experienciales, es relevante presentar las fuerzas narrativas que acompañan el dinamismo del modelo alternativo como lo es la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, pues, las palabras de los docentes que participan en esta investigación revelan en sus palabras fuerzas simbólicas que desmitifican y aproximan a la comprensión de las prácticas producen una resignificación del rol del maestro en la escuela para comprender como se produce el sistema educativo. La matriz que presentaré a continuación es más robusta en cuanto a las cualidades de los cuestionamientos que producen la trama narrativa, pues expresa etapas de transición, alternativas laborales, la búsqueda de sentido del docente dentro del campo educativo y la construcción de redes de apoyo intrínsecas.

Resignificación del fracaso como posibilidad. Trayectorias y expectativas.

El Modelo de Educación para Jóvenes y Adultos y particularmente en su modalidad híbrida, presenta un terreno fértil para repensar las formas tradicionales de enseñanza y articulación laboral, tal como se espera de las lógicas organizativas de los modelos tradicionales, esto permite observar cómo se construyen nuevas maneras de comprender la experiencia formativa de los docentes, desde sus vivencias y la forma en cómo narran las posibilidades que han logrado consolidar en su trasegar por este modelo, por lo que surge de una red de necesidades, posibilidades y encuentros fortuitos que abren caminos alternativos en el plano educativo, esto queda con una marca discursiva que lleva consigo el relato de la profesora Laura (P1), pues señala que su ingreso al ámbito laboral se dio a través de trabajos informales y que, paralelamente, encontró en la

flexibilidad de horarios una posibilidad para construir su trayectoria profesional posterior a su titulación como filósofa, tal como lo expresa a continuación.

“...Me he mantenido en trabajos ocasionales, transcripción de entrevistas o asambleas, he trabajado en turismo, en docencia, mientras tanto. Entonces, cuando recién me gradué, estaba trabajando en el sector de turismo en el centro de la ciudad, pues tengo un buen nivel de inglés, lo cual me facilita estar en escenarios como hostales con extranjeros, porque allá brindo servicio al cliente...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025)

Esto deja a la luz cómo la noción de flexibilidad en clave de Gibson y Graham es valiosa, ya que postulan que “En la mente del principiante hay muchas posibilidades, en la del experto pocas” (Gibson y Graham, 2023, p. 87). ya que la oportunidad se presenta no solo como una estrategia de supervivencia, sino como una apertura a futuros posibles y en efecto, P1 no encarna la figura de una trabajadora precarizada en el sentido clásico, sino, de una agente activa que aprovecha las grietas e imposiciones del sistema laboral para diseñar su propio trayecto, por ello, la mirada que ofrece esta profesora en el modelo educativo para jóvenes y adultos no se limita a ser un lugar de tránsito hacia otro empleo, sino que, se convierte en un ámbito de experimentación y reinención personal, que no debe dar por hecho la acumulación de certezas tal como lo propone Benjamín (2018), puesto que se trataría de un espacio que resiste a la lógica del empobrecimiento de la experiencia, para favorecer la construcción de trayectorias educativas singulares y colectivas, en las cuales errar, fracasar y recomenzar no es motivo de estigmatización, sino de reconocimiento y dignificación.

Algo para reflexionar en cuanto al relato que se ha construido con P1, es su percepción como filósofa respecto a los tiempos que maneja el sistema educativo, ya que este se plasma y ejecuta desde la rigidez curricular que le ha caracterizado durante décadas y se internaliza

prácticas asociadas al cumplimiento de horarios tal como sucede en una fábrica, pues demanda la memorización de una serie de contenidos y habilidades que se refuerzan durante ocho horas diarias semanalmente, de ahí que el modelo de educación por ciclos más allá de ser un fracaso organizativo dentro del sistema educativo, es el lugar para replantear prácticas de aprendizaje tal como lo enuncia a continuación.

“...siento que, es válido que haya otro tipo o formas de educación, de pronto yo ya no sé, si es tan válido que los chicos tengan de memoria la historia del mundo, súmale que, yo no sé, si es para todos estar 5 días de la semana en un colegio y súmale que no sé tampoco si sea lo más adecuado destinar 8 horas del día para aprender. Hay que pensar otras alternativas...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025)

No sería entonces descabellado considerar otras alternativas educativas, que se retroalimenten del Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, en la medida en que ha producido una serie de escenarios que han beneficiado a diversos estudiantes y maestros, desde el alcance de objetivos en el plano de habilidades y competencias que se complementa con la optimización del tiempo, ya que trabaja en pro de aspectos flexibles para quienes lo requieren. Estos aspectos podrían enriquecer aquel aprendizaje vivencial que tanto reclaman los jóvenes; por ello, la idea de administración de la precariedad trabajada por Lorey (2016), recupera el hecho de direccionar estos espacios de tensión o contradicción, hacia posibilidades políticas que se conjugan con la percepción del tiempo escolar como factor productivo.

Sin embargo, para lograr desenredar asuntos relacionados con el tiempo en la escuela, condiciones laborales del docente, acceso al trabajo, libertad de cátedra entre otros, es relevante observar la proyección de posibilidades que brinda el sistema educativo, para los estudiantes y los maestros ya que, es relevante ampliar el horizonte de posibilidad y estabilidad tal como lo enuncia

el profesor P2, pues considera lo siguiente frente al tiempo de permanencia y construcción de nuevas alternativas “creo que sigo encontrando el camino como docente de Ciencias Sociales, pero no me es muy claro si será la escuela por un largo periodo de tiempo” (P2, comunicación personal, 15 de febrero del 2025). Esta simbología que lo acompaña es la muestra de las complicaciones frente al tiempo del docente, la rigidez de la escuela y sus posibilidades entre la sociedad, debido a esa duda existencial del ¿cómo hacer parte de un lugar u organización? Por ello, es significativo comprender como desde su lugar cómo docente joven, hace que resuene en su testimonio lo propuesto de Gibson y Graham (2023) respecto a poder abrazar la incertidumbre y permitir que el fracaso se transforme en posibilidad, que, para este caso, implica reentender el tiempo y redireccionarlo hacia el tiempo del sujeto y las expectativas que este crea de él.

Por esta razón, más allá de situar su relato con una voz de descontento ante la situación vital que debe afrontar con el tiempo, puede leerse como una señal, es decir, que existen otros modos para aportar como docente, como también que existen otros lugares posibles a nivel organizacional que piensan escenarios alternativos que rompen con estructuras normativas, por ello, sus palabras declaran una decisión compromisoria como lo es el hecho de no querer hacer parte indefinidamente de estructuras que no satisfacen sus expectativas laborales, pues, es el reflejo de una apuesta por el movimiento y la búsqueda de sentido, más allá de una aceptación resignada del orden existente, tal como lo propone Deleuze y Guattari (1994) desde el concepto rizoma, que para este caso aplica en una reflexión asociada a la educación, ya que, los procesos educativos y laborales es posible comprenderlos como redes abiertas, sin centros ni jerarquías rígidas, razón por la cual, existe la capacidad de adaptarse y transitar en múltiples direcciones.

Lo anterior permite comprender que no todo puede reducirse a procesos contractuales, pues, para lograr producir nuevas prácticas que resignifiquen el paso por determinados entornos

tal como dice P2 respecto a “encontrar su camino”, por ello, la llegada de E1 al sistema educativo, es la muestra de un camino que reconocía pero no había hecho parte de él y el momento en que se encuentra con esta posibilidad sabe que es el lugar donde quería llegar, pero, debía ser en un momento específico de su vida, por ello, la vida no es un factor determinante ni arbóreo, depende de las posibilidades que se cierran o abren como se expresa a continuación.

Lo anterior permite comprender que no todo puede reducirse a aspectos contractuales, pues generar nuevas prácticas que otorguen un nuevo estatus y sentido al tránsito a escenarios educativos alternos, implica, como señala P2, “encontrar su camino”. En este sentido, el ingreso de E1 al sistema educativo constituye la evidencia de una trayectoria que ya reconocía, pero de la cual no había formado parte y al encontrarse con esta posibilidad, logra comprender que era el lugar al que deseaba llegar, aunque debía ocurrir en un momento preciso de su vida, bajo unas condiciones y exigencias vitales, no obstante, el relato de vida que configura, no se da bajo una estructura lineal ni predeterminada, sino, como un entramado de oportunidades que se abren o se cierran, tal como manifiesta a continuación.

“...alguna vez le comentaba al rector Luis Alfonso que yo quería trabajar aquí, en el semestralizado, y me dijo, “ese personal a usted no le va a gustar, esa población es bien dura y bien complicada R1”. Y si, es verdad, sobre todo porque uno se encuentra con muchachos que, como consumen, tienen muchos problemas, pero, sobre todo, son muy agresivos, siempre están a la defensiva. Yo al principio, el primer semestre que trabajé aquí, pensé en irme, pero, yo dije, ¡no! Yo no puedo con esta gente...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

Este relato da cuenta de las dificultades que implica trabajar con poblaciones vulnerables, caracterizadas por altos niveles de conflictividad en el contexto de la Educación para Jóvenes y Adultos, razón por la cual, no solo es un desafío económico o profesional, sino un ejercicio de

reconocimiento de la dignidad y la necesidad de aquellos que buscan una segunda oportunidad educativa que bien puede ser para docentes o para estudiantes. En este sentido, la experiencia que describe no es simplemente un "trabajo difícil", sino una posibilidad de construir lazos de solidaridad y nuevas formas de sentido común en el ámbito educativo, rompiendo con el imaginario adultocéntrico denunciado por Benjamín (2018), puesto que no solo priman los derechos de los docentes, sino también los de los estudiantes, por ello, es importante dar apertura a nuevas posibilidades de relacionamiento en la escuela.

En línea con lo anterior R1 complementa la visión de la realidad que percibe la profesora Ana Bell, al explicar que muchos docentes llegan a la educación por ciclos no solo por necesidad económica, sino, también por afinidad con el modelo y la comunidad, esto, logra ubicar la pregunta ¿Qué docentes llegan a la educación por Ciclos?, pues cada profesor entrevistado a lo largo de la investigación ha mostrado que no hay una única forma de llegar a este escenario educativo, tal como lo expresa R1 a continuación.

“Son varios factores, puede ser un docente que no se ubicó ese año en el sector educativo regular o un docente que necesita hacer horas extras porque tiene una deuda, pero tenga en cuenta que también está el caso de aquellos profes que sienten afinidad con la educación, el modelo y la comunidad... A mí, por ejemplo, me llegan docentes recién graduados, como también, otros que no lograron ubicarse laboralmente en el año y, por distintas circunstancias, uno ya los conoce y ha trabajado con ellos; entonces uno colabora ubicándolos mientras consiguen algo mejor...” (R1, comunicación personal, 09 de febrero del 2025).

En consecuencia, la forma en cómo ingresa E1 a este modelo alternativo, se podría decir que le brinda una serie de ventajas frente a docentes jóvenes, pero no lo es, ya que esto también representa un reto con sus nuevos pares profesionales, bien sea desde sus cualidades etarias o su

remuneración pensional, no obstante, más allá de esos dos elementos E1 deja en claro que no es una opción para ella aceptar el retiro desde su casa ya que la docencia representa su aura y aceptar la jubilación, desdibujaría su rol en la sociedad, por ello, la narrativa que expresa E1 desmonta la idea reduccionista de que la vida del maestro finaliza con la pensión o que los colegios de Educación por Ciclos son simplemente “refugios laborales” para quienes no consiguen ubicarse en otros lugares, pues por el contrario, estos espacios no desconocen que uno de sus pilares estructurales, es el hecho de constituir “comunidades de práctica” en palabras de Wenger (2001), por lo que se producen nuevas formas de ser y estar en el mundo.

La articulación de las expectativas laborales, necesidades de los estudiantes y aspectos estructurales por mejorar revelan una dinámica en la que la precariedad no es el eje unificador, sino también, la muestra de que existe un terreno de invención y de apuesta política para imaginar futuros poscapitalistas, tal como lo señala como señala Gibson y Graham (2023) en este sentido, La Educación por Ciclos, se muestra como un campo disruptivo que desafía las normativas temporales, curriculares y organizativas de la educación convencional.

En conclusión se puede plantear que el análisis de las entrevistas permite observar cómo la flexibilidad, lejos de ser un simple mecanismo de adaptación neoliberal, puede ser resignificada como posibilidad emancipadora, más allá de un fracaso para docentes antiguos, docentes jóvenes como para estudiantes, por lo cual, la educación por ciclos ofrece un margen de acción que, aunque limitado por las condiciones estructurales, permite imaginar y construir otras formas de existencia y de aprendizaje. En palabras de Gibson y Graham (2023), la tarea es actuar como principiantes, permitiendo que la sorpresa y la esperanza guíen nuestras prácticas.

Por esta razón, las condiciones de precariedad laboral que afectan a los docentes no deben verse únicamente como una problemática a resolver desde el asistencialismo o la victimización,

sino, como un llamado a repensar las estructuras educativas en clave de transformación social que no depende de la reparación individual, sino, como un lugar desde el cual sea posible crear plataformas que expresen necesidades pero también reaviven el reconocimiento de la otredad, desde alternativas de convivencia, solidaridad y construcción de sentido para quienes convergen en este campo laboral y educativo.

Atributos del sujeto y apertura de tramas.

Con el análisis de la información en torno al fracaso como posibilidad dentro del sistema educativo, se busca comprender el hecho de que no existe una única forma de ingresar o retirarse del sistema educativo, puesto que, las palabras de los docentes reflejan que existen formas de continuidad y que no hay un cierre definitivo de la profesión docente, por ello, aspectos dan continuidad a la discusión sobre cómo los docentes constituyen formas para transitar en el sistema se ven asociados a la producción normativa, que constituye la producción social del maestro, el cual expresa, añoranzas, satisfacciones, gustos o disgustos que contrastan en la escuela, pero, todo esto, se hace posible aproximarse al proceso de resignificación del fracaso dentro de la experiencia docente.

Por tanto, a lo largo del siguiente apartado, asociado a los atributos del sujeto, no pretende ofrecer un cierre definitivo a la trama construida, sino, más bien, presentar cómo los docentes dejan abierta la posibilidad de expresar compromisos, juicios y expectativas que apuntan a la transformación del sistema educativo. En este sentido, se plantea que lo expuesto a continuación sea la bisagra investigativa de un camino inacabado para comprender el sistema educativo y su funcionamiento desde un lugar alterno, como lo es la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, que se entrelaza con las narrativas de los maestros que habitan no solo este entorno, sino, muchos

otros asociados a la educación, de ahí, que se procure tener en cuenta la forma en cómo estos logran transitar por este largo andamiaje.

Seguidamente, debo aclarar a qué hace referencia los “atributos del sujeto” tal cómo lo mencione en el párrafo anterior, procurando direccionar las cualidades de los docentes en el marco de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, ya que, es posible identificar juicios, valoraciones de vida y razonamientos morales tal como lo señala Quintero (2018), pues estos atributos presentan “las fuerzas narrativas y las tipologías de la acción nos indican las responsabilidades e imputaciones —reclamaciones o censuras— a las que se somete un agente en razón de sus acciones” (p. 151). Desde esta perspectiva, las trayectorias docentes no pueden comprenderse únicamente desde los hechos objetivos, sino a partir de los sentidos y valoraciones que los actores han configurado respecto a su experiencia profesional, sus decisiones y las condiciones del contexto educativo y laboral.

Uno de los primeros atributos identificados corresponde a al criterio “juicios morales y valoraciones de la vida” este se propone con la finalidad de observar el trasegar del docente desde la proyección profesional, esto representa un asunto en el cual deben trabajar las Universidades rente a cómo están orientando a los futuros profesionales, pues, no se trata únicamente de fortalecer el ingreso y brindar cobertura, sino, también en el hecho de poder direccionar laboralmente a los estudiantes universitarios, ya que en la conversación que se sostiene con la profesora P1 de manera explícita comunica que hay un desencuentro entre formación académica y las exigencias del mundo laboral, por ello, en el momento que se titula, encuentra un espacio de vacío frente a las expectativas laborales de las cuales poco se habló durante su pregrado, por ello, enfrentar las condiciones reales del campo profesional es factor en contra que se reproduce como una constante en donde la universidad tiene unos intereses formativos que no van en línea con lo que demanda

el mercado laboral, por ello, las palabras que enuncian de mejor manera esta valoración de vida son las siguientes:

Uno de los primeros atributos identificados corresponde al criterio de “juicios morales y valoraciones de la vida”, el cual se plantea con el propósito de observar el trasegar del docente desde su proyección profesional, este se sitúa con la intención de realizar un llamado de a la reflexión, sobre cómo las universidades orientan a los futuros profesionales, pues, no basta con garantizar el acceso a la educación superior, bien sea en lo pública o privada, sino que, resulta necesario ofrecer una verdadera orientación laboral a los estudiantes universitarios.

Una evidencia de lo anterior se registra en la conversación que se sostiene con la profesora P1, quién expresa de forma explícita un desencuentro y desencanto entre la formación académica y las exigencias del mundo laboral, pues, al momento de graduarse, ella identifica un vacío frente a las expectativas laborales, aspecto del que apenas se habló durante el pregrado, por ello, una vez se titula como filósofa, debe enfrentar las condiciones reales del campo profesional, pues se vuelve un lugar y factor adverso en el cual le cuesta situarse, pues, evidencia que los intereses formativos de la universidad no se articulan de forma clara con las demandas del mercado laboral, por ello, las palabras que mejor enuncian esta valoración de vida son las siguientes.

“...Los profes nunca lo mencionaron, entonces no nos hablaban, era frente al puro pensar, pero no había ni un profe que lo orientara a uno profesionalmente. A veces pienso, ¿a mí, por qué nunca nadie me advirtió que esto iba a ser duro?! ¡No, jamás!... de pronto los que hablan un poquito el tema eran los monitores... que hablaban un poco del campo en el que se puede desempeñar un filósofo...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

Esta interpelación que realiza P1, no la interpreto como una queja, sino como una imputación ética hacia el sistema formativo y no es por el hecho de que la universidad tenga la responsabilidad de articular laboralmente a los egresados, pero, hasta qué punto los estudiantes comprenden los campos en los cuales pueden desenvolverse y las condiciones contractuales a las cuales pueden enfrentarse, esta narrativa es muy potente respecto al juicio emergente hacia una educación que no prepara para el “afuera” laboral, dejando al sujeto con pocas herramientas y acompañamiento, situación que se agrava cuando las trayectorias laborales no se alinean con la carrera cursada, pues, bien dice P1 en un espacio anexo que al haberse relacionado con la educación encuentra en este un campo de posibilidad, pero en primera instancia su intención era trabajar en el campo investigativo, tal como lo expone a partir de la pregunta ¿En qué se puede desempeñar un filósofo?.

“...Un filósofo se puede desempeñar, primero y, sobre todo, como docente, ya que es lo más probable, al ser el campo con mayor cobertura, pero también tiende a ser campo limitado por la experiencia que posee el profesional. Luego está la investigación, que es investigación académica, pero, es más complicado acceder, porque depende de recursos, contactos y plata...Y si no es investigación, pues creo que igual la filosofía va a ser sólo un complemento, “como un bonus” porque puede salir cualquier cosa, o sea, hay gente que estudió filosofía, pero hizo maestría o especialidad en inteligencias artificiales y se metió a trabajar con compañías de inteligencia artificial...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

Este atributo se complementa con una valoración crítica del campo laboral, en donde los sujetos encuentran que el margen de acción está limitado por las lógicas del mercado, más que por las propias capacidades o elecciones personales; a esto se suman las relaciones interpersonales del profesional, pues reafirma como una recomendación asegura la posibilidad de acceder a un trabajo,

aspecto que le benefició en el ingreso a su primer trabajo como docente. Entonces, cuando se analiza la narrativa de la profesora P1, se evidencia que el problema no radica únicamente en quién o cómo se enseña, sino de la estructura productiva, la forma en cómo opera y las posibilidades que deja abiertas a grupos específicos, aspecto que pone en cuestión la capacidad del país para absorber profesionales que provienen de diversas universidades con variedad de estándares de calidad.

El anterior aspecto sumerge al individuo en un estado frustración, pues, el sistema no está diseñado en un sistema de acceso, sino de competencia por lo cual, es casi imposible que se garantice el acceso a un espacio laboral que cubra todos los aspectos que la ley exige, esto modifica el horizonte de expectativa del ¿Dónde estudiar una carrera profesional? pues, bien decía Laura “Yo siempre quise estudiar en la Nacional” pero el problema no solo es el ingreso, sino, el después de ingresar y contar con su respectiva titulación, puesto que el lugar en el cual esperaba situarse una vez titulada no aparece como lo espera, esto, permite constituir el rasgo relevante de imputación y descontento que configuran al sujeto en su etapa productiva.

Otro atributo importante, se relaciona con las valoraciones de la vida que están ligadas a la libertad del sujeto en cuanto a la decisión que acepta o rechaza frente al campo educativo en el que se sitúa una vez culminados sus estudios de pregrado, particularmente frente a la idea de fracaso o éxito profesional, puesto que, desde la visión del profesor Andrés Felipe, observa este lugar como un espacio de tránsito y no como un destino final, lo cual expresa de forma clara a continuación.

“... ¿Considera que el hecho de no trabajar como docente representa el cierre de toda posibilidad profesional?... Yo no lo creo así, porque dejar de estar en un aula no significa que la vida profesional se acabe, al contrario, puede ser la apertura hacia la reflexión de qué es lo que uno quiere y cómo construir otros caminos donde lo aprendido como profe sigue teniendo valor. No puedo negar que la docencia deja huellas en la forma de pensar, en la disciplina y en la capacidad

de relacionarse con los demás, pero, aunque no se ejerza directamente como profesor, esa experiencia se convierte en un capital que abre nuevas oportunidades...” (P2, comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

Desde esta perspectiva, los docentes desafían activamente el estigma que está asociado al hecho de trabajar en el Modelo de Educación por Ciclos Para Jóvenes y Adultos o haber estudiado una licenciatura para no ejercer como docente de aula, situación que acompaña la vivencia de P2, pues, logra desempeñarse como docente de este modelo, pero también por sus cualidades deportivas, orienta clases de artes marciales mixtas en la jornada nocturna, pero, es aquí donde logro comprender el punto de vista que enuncia en sus palabra, ya que, se enfrenta con prejuicios profesionales en la producción del discurso hegemónico que se construye, pues, pareciera que el único destino de los docentes es estar en las aulas bajo estructuras heteronormativas, en las cuales es casi obligatorio aceptar trabajos inmersos en la precariedad.

Por ello, la libertad del sujeto le invita a pensar en un plan A, plan B o en infinidad de planes ante las condiciones que se enfrenta, pero, no sin antes considerar que existe la posibilidad de escoger y decir “no estoy dispuesto” ya que esta postura marca y moviliza, desde el mismo hecho en cómo se narra la indisposición y disgusto frente a la precariedad, no obstante, es un reto, pues no muchos hemos estado dispuestos a asumirlo ya que las necesidades inmediatas o necesidades vitales, no se detienen, pero por el simple hecho de ser seres humanos, estamos dotados de libertad y creatividad, esto es lo que nos brinda el factor de posibilidad, para lograr transitar en un sistema dotado de precariedad y facilismo, en este sentido la percepción del docente evidencia cómo las narrativas sobre éxito y fracaso en la docencia están condicionadas por la libertad del sujeto para observar y decidir cuáles son sus oportunidades laborales antes de vivenciar una profesión u oficio con el cual no se sienta a gusto.

No obstante, un factor que causa tensión es el hecho de cómo la experiencia que construyen los docentes en sus primeras etapas, están condicionadas por un desconocimiento, en cuanto a la cultura escolar, que se enmarca en el reconocimiento de horas laborales, los cuales no siempre se ajustan con los tiempos de una oficina o fabrica, ahora bien, a esto se suman las condiciones contractuales y reconocimiento de las normas que direcciona el modelo en el cual se sitúa, para explicar lo anterior aprovecho un breve ejemplo en el cual traigo a colación mi narrativa de vida como docente en mis primeros años, lo que termina por complementarse con las palabras relatadas por el profesor P2, frente al desconocimiento del campo laboral en el cual nos forjamos.

Para dar inicio, debo comentar que yo, Alvaro, una vez accedo a mi primer trabajo como docente, desconocía el rango salarial, horas de trabajo y meses de contratación, por lo cual, no me sentía descontento si debía excederme en actividades o no me pagaban lo suficiente, pues era un lugar desconocido en el cual no me sentía mal, pues, para mí y mi sensación de juventud, era más importante conocer todo lo que implicaba ser docente. No obstante, debo aceptar que me llevaba sorpresas constantemente; dos de ellas fueron el hecho de no contar con un contrato a término indefinido y que las renovaciones de estos se daban en el marco de una reunión con el coordinador, quien, bajo un sistema de evaluación, decidía si continuaba o no, a manera de tribunal, pues se juzga o valora el compromiso y las habilidades.

Otro elemento por ser aclarado, es como los aspectos de contratación en el modelo privado, se diseñan por lo general a 10 meses y no a 12 meses como sucede en diversos empleos, pues, pensaba que las condiciones en un colegio privado eran las mismas que en un colegio público, ya que, desconocía la diferencia de los escalafones y la normativa que les acompañaba, pero a medida que pasó este primer año los profesores de mayor experiencia fueron aquellos que aclararon mis dudas bajo tonos de risa o también de respeto. Por último, debo reconocer que, pese a estos

altibajos contractuales, disfruté este primer trabajo, pues me permitió comprender parte de lo que representa ser docente en la sociedad, las responsabilidades y los múltiples campos de acción en los que se deja la energía vital que poseemos como seres humanos para producir conocimiento, enseñar en un aula de clase o aportar con la comunidad educativa que se desee.

Ahora pues, en el momento que dialogo con P2, considero pertinente realizar una pregunta asociada al reconocimiento normativo del campo educativo del cual hace parte, tal como se presenta a continuación, con la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos normativos reconoce de este modelo?

“Sinceramente, no conozco el marco normativo que rige la educación por ciclos, pero debe ser muy flexible porque algunos de mis compañeros ni siquiera son licenciados o profesionales; algunos están terminando sus carreras profesionales y supongo que por esta razón encuentran este trabajo como una salida parcial” (P2, comunicación personal, 15 de febrero del 2025).

Este desconocimiento y flexibilidad normativa es un factor problemático en la profesión docente, pues, desde mi realidad como investigador y profesional es una tarea autónoma que el docente como actor político debe reconocer, pues, es aquí donde nace la inconformidad y deseos de agenciamiento por regular aquellos modelos alternos flexibles, para entrar a considerar y poner en discusión la calidad educativa que se oferta, ya que la constante rotación y contratación constante termina por afectar la continuidad de los procesos pedagógicos por los cuales se aproximan docentes y estudiantes a estos entornos educativos. Además, al no existir un interés por explorar normativamente el lugar donde se labora deja en un estado de vulnerabilidad al profesional, pues, acepta de manera indirecta la negación de derechos y garantías contractuales sobre su desarrollo profesional al interior de este modelo, argumento que favorece la flexibilidad en la que se sustenta este modelo para poner en ejecución estrategias de precarización bajo las

cuales se sustentan distintas instituciones que se alimentan de docentes con poca y amplia experiencia laboral.

Esto da cabida al análisis de las “acciones o responsabilidades” que nombra Marieta Quintero, respecto a los atributos del sujeto, ya que la profesora E1 presentan un complemento con las responsabilidades que asume el docente desde la Educación Formal antes de ingresar a la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, pues, ella expresa como su profesión la ve articulada a una vocación profunda asociada a una disposición a ampliar las jornadas laborales, aspecto que deja en claro ante la pregunta ¿Qué tipo de responsabilidades ha tenido que asumir usted con los Colegios? “...En el colegio en que trabajaba en la mañana, doblaba a jornada tarde y jornada nocturna, para la jornada nocturna el Colegio manejaba otra razón social...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025). Esta respuesta es la muestra de cómo el compromiso de un docente sobrepasa los márgenes contractuales para responder a las necesidades de una institución en particular.

Pero a medida que reflexiono sobre esta respuesta que genera E1, pareciera que el trabajo es visto como una recompensa no necesariamente material, por ello, la labor del docente depende de acciones inmateriales desde sus clases pero también de su entrega en el trabajo, pues, recuerdo como en una experiencia personal en un colegio en el cual laboré, necesitaban que asistiera a trabajar un día domingo, no obstante aclara, que quienes asistan es en calidad de “favor” pues no existirá remuneración, esto despertó en los docentes un estado de incertidumbre frente a ¿qué pasaría si no se asiste? ¿llegaría a influir en su continuidad laboral del siguiente año? O no pasaría nada, es por ello que las directivas pueden llegar a maltratar al docente, pues no distinguen la vocación de acciones misioneras, que transgreden el ejercicio de enseñanza en pro de una necesidad particular de la institución, sin evaluar el bienestar colectivo.

No obstante, este compromiso se ve tensionado por las estructuras de poder que moldean la organización escolar, a través de exigencias administrativas y el exceso de tareas burocráticas afectan directamente las condiciones laborales de los docentes, pues da la impresión de que las tareas de los docentes a nivel institucional siempre están inacabadas, así lo expresa la profe Ana Bell desde el manejo de formatos en un breve apartado de la entrevista “teníamos como siete carpetas... todo el tiempo era trabajo y trabajo” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025) aspecto que revela un escenario en el que el trabajo docente puede adquirir matices de fábrica y su lógica productiva, donde el docente debe actuar con pericia y operatividad para dar cumplimiento a los tiempos de los cuales dispone la institución pero que desbordan en un margen de actividades las cuales no terminan, lo que preocupa en la salud y bienestar del docente, pues, la reproducción de estas lógicas representa un desgaste emocional y físico, en el cual incluso los docentes más experimentados sienten el peso de cumplir con un sinfín de tareas que no necesariamente están ligadas al núcleo pedagógico.

No obstante, una de las incertidumbres que acompaña la narrativa es el hecho de cómo la docente E1, con una trayectoria laboral de más de 30 años de trabajo, se ve en la necesidad de consolidar una nueva experiencia en la Educación para Jóvenes y Adultos que le permita mantenerse activa en el sistema educativo, por ello, la composición del cuerpo docente de este modelo educativo evidencia otras dinámicas estructurales que repercuten en la estabilidad del trabajo. Por ejemplo, al analizar el perfil de los docentes que acceden a este modelo, se encuentra una mezcla entre jóvenes recién egresados y docentes con otras fuentes de ingreso tal como lo refiere el R1 en el plano del potencial de posibilidad, pues, este modelo no cuenta propiamente con personal especializado en procesos de selección, sino que son los rectores o coordinadores

quienes aprueban o no ingresos de nuevo personal, con la intención de brindar una oportunidad o simplemente cubrir una plaza.

“...uno ya ve esos profesionales, que muchas veces son exestudiantes, y dicen: "Ya estudié, ¿me va a dar trabajo, profe? ¿Me va a dar la oportunidad en el colegio, profe?" Entonces uno ya empieza a ver eso y opta por ayudar a los que menos tienen posibilidades, uno le abre el cupo, creo que esas son las opciones que uno crea” (R1, comunicación personal, 09 de febrero del 2025).

La potencia de esta respuesta radica en la posibilidad que se piensa y se crea para otro, pues, no se considera las oportunidades individuales que le permitieron construir ganancias, sino también, otro tipo de alternativas profesionales en la construcción de experiencia, para ello, se tienen en cuenta las necesidades y la oportunidad desde la cual el docente pueda mejorar su calidad de vida, pues la visión administrativa se orienta hacia la consolidación un equipo docente que brinde continuidad a la estructura de empresa, que no es ajena a la educación, cuestión que se aclara cuando se pregunta a R2 ¿Qué docentes llegan a trabajar acá con usted?, con una respuesta motivadora como la siguiente “Bueno, la gran mayoría de los profesores, yo necesito acá, como director, que hayan tres niveles, el profesor que ya lleva bastante experiencia, el que lleva una experiencia media y el que está iniciando” (R2, comunicación personal, 16 de marzo del 2025) pues los niveles de aprendizaje que cada uno ha consolidado, crea un entramado de relaciones que se complementa para crear una polifonía de saberes.

Esta visión de experiencia que ha logrado construir R2 en la Educación por Ciclos es diferenciada en la medida que los docentes con una experiencia amplia logran orientar procesos y dan mayor credibilidad al proceso formativo, es decir, los estudiantes encuentran un grado de proximidad con figuras de crianza (tíos, abuelos, padres, madres entre otros), mientras que, los profesores de nivel intermedio, facilitan en diálogo entre generaciones de mayor experiencia y

menor experiencia, además, son los que transitan con constancia, entre reafirmar un trabajo que brinda estabilidad o solventar deudas temporales, lo cual, es una cualidad de en las nuevas generaciones de profesores jóvenes pues son quienes tienen mayor movilidad, sin embargo, cuando se crea el vínculo entre docentes jóvenes y experimentados, enuncia R2 la importancia de que la figura del docente no se vea tan lejanas a las expectativas de vida de los estudiantes jóvenes, es decir, crear un horizonte de expectativa, ya que puede comunicar necesidades a los docentes jóvenes para crear redes de apoyo o atención que tal vez no le son fáciles de comunicar a los docentes de mayor experiencia, además, R2, asegura que todos tienen posibilidad de enseñar y si en sus manos se encuentra, que mejor aporte que brindar a las nuevas generaciones un lugar para crear experiencia.

No obstante, es importante cuestionar por qué existe una movilidad tan alta por parte de docentes jóvenes, por lo cual se plantea la siguiente pregunta a R1: ¿Por qué hay una movilidad tan alta de docentes en este momento? A lo que responde: “En este momento hay escasez de profesores de inglés y matemáticas. Muchos de ellos se han ido a los Call Centers, ya que ofrecen mejores sueldos, menos conflictos con los estudiantes y un horario de trabajo fijo” (R1, comunicación personal, 09 de febrero del 2025) es decir, que carreras tales como licenciados en matemáticas y lenguas extranjeras tienen mayor movilidad hacia otros campos laborales, ya que, el núcleo de conocimientos no necesariamente los obliga estar en un campo escolar, lo cual es una salida que minimiza la necesidad de cumplir con procesos académicos y convivenciales, pues el oficio del Call Center demanda otras habilidades que no involucran en el acompañamiento formativo de estudiantes, acompañado de la flexibilidad laboral que existe en el modelo de contratación, pues, este trabajo facilita desarrollar actividades desde casa, lo cual, hace que

minimice su preocupación por procesos formativos y haga de sus habilidades una oportunidad para evitar trabajar en el campo educativo sumado a las demandas de cuidado que este exige.

Por último, una reflexión que debo señalar frente a los atributos de los sujetos con quienes se ha interactuado desde el reconocimiento de sus narrativas, es el hecho de la inconformidad ante las medidas estructurales normativas, no puede reducirse a la crítica, sino que es relevante observar estrategias de movilización, ya que, no se puede confundir el factor de libertad de elección con desconocimiento normativo, esto lo digo más como un llamado de atención a los docentes que transitamos en el sistema educativo, ya que el hecho de ahondar con rigurosidad la estructura normativa que rige la educación es un acto despierta intereses de transformación, en la medida que no se asume la aceptación, renuncia o derrota ante instituciones educativas poco regularizadas, pues, la solución a este nudo no radica en que se extingan o las cierren colegios, sino, en que se de apertura hacia condiciones dignas que permitan a una gran mayoría de docentes ejercer no solo desde el prejuicio de excluido, sino, desde la participación activa que renueve estrategias y propuestas educativas en un campo fértil y de emergencia como lo es la Educación para Jóvenes y Adultos.

Estas valoraciones de los docentes que se han presentado no implican una negación de los derechos y oportunidades adquiridas, sino, también busca que el lector lleve el debate de esta zona que progresivamente ha sido explorada hacia un ejercicio de justicia de los docentes antiguos, de experiencia intermedia o experiencia inicial para crear posibilidades de tránsito en un campo altamente disputado, por lo cual, no se trata de hablar desde el privilegio y la oportunidad, sino desde la equidad intergeneracional, lejos de ser sujetos pasivos, pues los cuestionamientos y actitudes morales frente a la vida profesional, permite resignificar trayectorias, como también poner en tensión estigmas de los márgenes que impone el sistema educativo y laboral colombiano.

Puesta en marcha del proyecto de flexibilización educativa “Educación por Ciclos para Jóvenes y adultos.

Crecer en los años noventa es para mí un recuerdo de naturalidad, puesto que nací para el año de 1992, en el seno de una familia trabajadora con recursos limitados, donde mi padre era la cabeza del hogar, su salario, aunque superaba medianamente el salario mínimo de la época, alcanzaba para cubrir las necesidades de sus tres hijos y de su esposa, gracias a las garantías laborales que ofrecía en aquel entonces el sistema de contratación, no obstante, también debía acceder a trabajos adicionales para solventar gastos adicionales que surgían con el afán con que crecían los hijos. Traigo este breve momento a colación porque se relaciona con un acontecimiento relevante, que conjuga, mi crecimiento en la etapa escolar y el crecimiento de la ciudad de Soacha específicamente, un municipio que para ese entonces contaba con una infraestructura reducida, pero a medida que llegaba al año 2.000, surgía en mí una pregunta constante: ¿cómo era posible responder a las necesidades de cientos o miles de personas que llegaban al municipio de otras regiones? Esto lo notaba en las voces de mis compañeros de clase, pues éramos aproximadamente 50 estudiantes por salón y cada uno relataba las condiciones en las cuales se construía su casa.

Estas dinámicas de saturación de la escuela ponen en evidencia un campo de emergencia, pues, los espacios educativos no van a ser los suficientes para mantener a una población educativa amplia, en la medida que los salones no son suficientes y el cuerpo docente tampoco da abasto para solventar las necesidades que demanda este crecimiento demográfico, lo cual conlleva a establecer un lugar de éxito y fracaso, que logre regular el acceso a la educación en el caso de los estudiantes y el derecho al trabajo en el caso de los docentes, lo cual asegura un sistema de éxito entre el culminar los estudios y mantener un trabajo con determinadas garantías, contrario, al sistema de exclusión que se produce desde acciones tales como, no aprobar el año escolar o no ingresar al sistema laboral que oferta el sistema educativo público para docentes. En esta dinámica

de inclusión, orientada a garantizar una proyección de éxito tanto para estudiantes como para docentes, lo cual implica mantener un ritmo de estabilidad dentro del sistema de educación formal, surge la necesidad de contar con un espacio alternativo que acoja a quienes no han logrado cumplir los parámetros exigidos por dichas estructuras educativas, tildados y acogidos en un modelo complementario que acoja realidades asociadas al fracaso, por la exclusión, por pérdida laboral para maestros o pérdida del año escolar para los estudiantes.

Para comprender este fenómeno asociado a los modelos alternos para formas de fracaso y exclusión, resulta clave considerar la influencia de las políticas reformistas de la década de 1990, al respecto, Saforcada (2012) señala que las políticas de inicios de los años noventa en Latinoamérica buscaban recuperar la centralidad del Estado mediante estrategias económicas y sociales que impactaban de manera directa en el sistema educativo, puesto que los modelos de gobierno de dicho momento encaminan directrices hacia procesos administrativos que no consideran directamente atender a planes democráticos, sin embargo, esto pone en discusión la apertura participativa que brinda la constitución política de 1991 en Colombia, ya que esta, abre la posibilidad participativa de grupos sociales y agremiaciones que antes no eran reconocidos por el Estado.

Este nivel de regularización del sistema educativo, expresará en su estructura organizativa una serie de potencialidades y límites, que bien permite el reconocimiento y participación de necesidades que antes de 1990 no eran tenidas en cuenta con una política pública específica, tal como lo es la Educación para Jóvenes y Adultos, que atendía a programas de atención, más no, eran parte de una agenda específica del sistema educativo, tal como sucede con el decreto 3011 de 1997, no obstante, cuando se emana este nuevo marco normativo, es posible consolidar una nueva ruta de acción desde la cual es prudente repensar la forma en cómo se produce, pues, habilita

marcos legales que bien pueden crear posibilidades de participación como también puede negar garantías profesionales y contractuales.

Un eje clave para comprender la influencia del proyecto reformista de la década del 90 es el Consenso de Washington, ya que este desde la agenda política que plantea para Latinoamérica que prioritariamente presentaba una tendencia hacia el sector financiero, las instituciones judiciales, el sector educativo y la administración, tal como lo presentan Rubí y Soto (2012) puesto que los presupuestos que iban a ser direccionados hacia dichas instituciones del estado dependían directamente de organismos financieros que debían articularse con los gobiernos de turno, para afianzar el discurso de calidad educativa e incentivar la privatización del sector educativo que termina por privilegiar la autonomía escolar frente a las formas de financiamiento, estándares de evaluación y contratación, todo lo anterior para plasmarlo en el marco jurídico de la Ley General de Educación 115 de Colombia para el año de 1994.

Sin embargo, en el momento que se re lee este instrumento normativo, no debe desconocerse el hecho de que responde a una serie de intencionalidades políticas, económicas, históricas, que vivenciaba el país, aspecto que marca una apertura de posibilidades que expanden el sistema educativo en múltiples modalidades, desde la educación primaria y educación básica que se complementarían con modelos para jóvenes y adultos, no obstante, los matices que acompañarían las características de intervención del Estado en el sistema educativo estarán marcados por su modalidad subsidiaria que solventa costos educativos y contratación de los docentes, razón por la cual, no interviene de forma contundente y condicionante en la administración privada de la educación ya que este sector logra captar población estudiantil y población docente que el Estado no logra contener, a lo cual se suma el hecho de abanderar el estándar de calidad como política de trabajo.

Por consiguiente, la idea de fracaso que acompaña la lectura de la forma en cómo se produce el sistema educativo, depende de observar cómo a lo largo de 30 años la Ley General de Educación 115 y decretos que se desprenden de esta como lo es el decreto 3011 que dispone de la Educación para Jóvenes y Adultos, resaltan el hecho de una renovación nula, cuestión que lleva a considerar que la sociedad colombiana no se ha transformado y mantiene la misma proyección formativa, como si se mantuviera en un eterno letargo. El punto en cuestión radica en cómo gobiernos de Latinoamérica, en medio de la injerencia norteamericana, logran generar ajustes normativos al sistema educativo que lo sitúan como derecho fundamental, derecho universal, tal como lo señalan Rubí y Soto (2012) a continuación.

“En las leyes educativas más recientes, algunos países han recuperado la dimensión social del derecho a la educación que se expresa en su definición como derecho fundamental, como sucede con Bolivia y Perú, como un derecho humano fundamental y un bien público y social (Uruguay), como un derecho humano universal y un deber social fundamental, inalienable e irrenunciable (Venezuela) o como un derecho humano fundamental que es condición necesaria para la realización del conjunto de los derechos humanos (Ecuador)” (p. 24).

Esta apuesta organizativa de la educación, da muestras de la posibilidad que surge ante la visualización del fracaso que excluye y rechaza el amplio número de realidades que conforman el sistema educativo, para promover el acceso a esta desde una perspectiva participativa y democrática que garantice la igualdad de oportunidades para estudiantes y docentes, aspecto que resulta cuestionable respecto a lo promulgado la Constitución Política de Colombia, pues, dispone la educación como un derecho de la persona tal como figura en el artículo 67 de la siguiente manera

“La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la

suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Artículo 67).

La particularidad de este apartado constitucional es que no menciona de forma contundente derechos asociados a la igualdad y participación de los docentes y estudiantes en el plano del reconocimiento de la diversidad cultural, pero, si deja en claro la importancia de una educación moral; asunto que pone en cuestión es: ¿qué tipo de moralidad se proyecta? Porque no solo direcciona a los estudiantes, sino, que implica observar qué rol que ocupan los docentes como orientadores de dicha moral que requiere el estado en el marco de la neoliberalización de la educación, pues proyecta la producción intelectual, sobre los derechos de estudiantes y docentes que convergen en diversos espacios educativos formales y no formales, viéndose obligados reconocerse en las dinámicas exigidas por el marco jurídico y normativo, que llega a desconocer las condiciones materiales y políticas de las comunidades que habitan el territorio colombiano, por otra parte, el artículo 68 de la constitución política, facilita la producción de un sistema educativo que esté en manos de particulares, pues la fundación de los entornos educativos dependerá de unas cualidades de gestión ante la ley, sin embargo, reclama personal idóneo para asumir roles educativos.

Reentender el fracaso y el rol del docente en el marco de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos

Repensar el sistema educativo implica comprenderlo no solo como un campo de producción intelectual, sino como un espacio donde convergen necesidades individuales, personales y colectivas, por ello, es importante situar la relación entre educación, sistema

educativo y sistema productivo desde una perspectiva neoliberal, en la cual, el éxito de pertenecer a dicha estructura, se asocia con la capacidad de superar los retos y complicaciones que surgen en este sin quedar fuera de este, bien sea por habilidades productivas o capacidades intelectuales, no obstante, esta visión reduce el sentido del desarrollo humano a parámetros de logro y productividad tal como lo proponen Gibson y Graham (2022), para “poder ser”, sin embargo, para dar un giro a la idea de sujeto realizado, o ser exitoso, es indispensable considerar el fracaso como aquel lugar que reafirma un adentro y un afuera, sin embargo, el afuera el lugar que permite reconocer como cada sujeto constituye un lugar de posibilidad que le permite transitar dentro de determinada estructura.

Ejemplo de lo anterior, es la forma en cómo se producen lugares alternos asociados al sistema educativo, tal como lo es, el Modelo Educativo para Jóvenes y Adultos, que evidente mente es una respuesta a formas de exclusión e imposibilidad del sujeto para integrarse al sistema educativo formal, no obstante, por más que sea una respuesta a una necesidad, este también refleja el fracaso de la estructura educativa, la cual, no logra ofrecer un número total de plazas laborales para docentes o cumplir con el total de escuelas que garanticen el acceso al sistema educativo, sin dejar de lado el hecho de contener las necesidades individuales de los estudiantes, por tal motivo, se produce un sistema de diferenciación entre sistema educativo forma y sistema educativo no formal por Ciclos Lectivos Integrados Especiales en la Educación Formal de Adultos, tal como lo propone el decreto 3011 de 1997, el cual se construye en el marco de la política pública que responde al plan de gobierno reformista que se sustenta en la producción normativa que soporta y apoya la privatización del sector educativo durante los años 90, bajo el ideario de garantizar cobertura y calidad desde las cualidades en las cuales se desenvuelven de los sujetos a lo largo del territorio nacional en Colombia.

El hacer una lectura del sistema educativo como un lugar dotado de cualidades de éxito y fracaso, invita a reflexionar frente al hecho de que esta estructura no siempre opera de manera ideal ni garantiza, por ello, la el alcance de las metas trazadas, no implica necesariamente que el Estado haya intervenido o producido estrategias de apoyo para aquellos docentes o estudiantes que por diversas circunstancias ingresan en estos campos alternos, debe reconocerse el hecho de que el lugar que ocupa la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, es un campo de posibilidad para comprender cómo se construyen lugares posibles para releer el sistema y crear alternativas que el Estado deja de grantizar, por lo cual, son los sujetos desde sus lugar de agenciamiento que generan estrategias para establecer unos propositos y fines.

Por tanto, es de aclarar que con las afirmaciones que se construyen, no se busca enaltecer, el Sistema de Educación para Jóvenes y Adultos, sino, cuestionar como el fracaso produce otros lugares y modelos, en donde surgen acciones de costo-veneficio, operatividad o cooperación entre otras, que reflejan formas de desigualdad y exclusión que imitan el sistema educativo formal, pero, no termina por cumplir en su totalidad con las expectativas que este propone desde la producción normativa y práctica, pero ¿por qué hablar de una imitación? Beatriz Penas Ibáñez (1992), sitúa la imitación como una práctica que tiene por finalidad reproducir o simular una acción, es por esto, que la forma en cómo se ha proyectado el sistema educativo para Jóvenes y Adultos, procura recrear prácticas propias del sistema educativo formal, pese a que una de las banderas bajo las cuales se justifica es la flexibilidad, ya que bien sea la carga horaria, disposición de las aulas, discursos de los docentes, entre otros, buscan ser una réplica de un modelo el cual pese a ser imitado termina por producir elementos totalmente diferentes, pues, la población docente y de estudiantes es totalmente diversa que requiere otro tipo de reconocimiento dentro de su práctica y aprendizaje.

Es por lo anterior que se considera importante poner en tensión como el escenario educativo no solo desde la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, sino también, desde la educación formal debe entrar a replantear aspectos organizativos-estructurales, que permitan direccionar, las necesidades de estudiantes, docentes y docentes, por lo cual, un punto de partida para considerar cómo resignificar una parte del sistema subyace en el espacio alterno denominado educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, puesto que en una línea argumentativa propuesta por Gibson y Graham, ya que, las autoras proponen dos líneas de análisis frente al fracaso que acompaña las estructuras organizativas, el primero de ellos, reconocido como una línea fuerte que se sostiene en grandes aportes teóricos y el segundo desde una teoría débil que considera aspectos reparadores para generar aperturas u oportunidades.

La teoría débil y la teoría fuerte, tal como la proponen las autoras Gibson y Graham (2022), no deben leerse en términos de contradicción, sino, por el contrario, en términos de aporte, ya que cada una aporta de la siguiente manera. La teoría débil no pretende reorganizar la realidad o reproducir una estructura, puesto que se propone adoptar medidas reparadoras, fuera de la expectativa de éxito presente en la estructura dominante, que bajo las condiciones en las que se impone, se encarga de desplazar la posibilidad de fracasar, pero es desde este punto de vista que cobra sentido el pensar en alternativas de explorar nuevos campos de acción que presenten un punto de quiebre, en donde el fracaso se resignifica a través de la teoría débil, ya que la teoría fuerte, no busca ser cuestionada, pues, produce teorías que le permitan ordenar y reproducirse constantemente, con capacidad reduccionista, al punto de establecer lo que es y no puede negarse.

Por ello, situar la posibilidad de trabajo desde la teoría débil permite considerar la construcción de nuevas prácticas de consciencia, tal como lo retoman Gibson y Graham en cuanto a las técnicas de creatividad, para considerar la apertura de una nueva resignificación del sistema

educativo, a través del modelo alterno de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, el cual se permita explorar acontecimientos, temporalidades y lugares, tal como se expresa a continuación.

La teoría débil no busca demostrar, de una vez y para siempre, que todo está perdido, sino cultivar motivos reparadores, producir afectos positivos y sostener la pregunta por aquello que aún puede llegar a ser. En este sentido, el éxito inspira, pero el fracaso educa porque obliga a mirar de nuevo el campo de fuerzas en el que se inscribe la vida social y a explorar nuevas formas de acción. (Gibson y Graham, 2022).

Los afectos positivos para este caso se sitúan desde en las estrategias cooperativistas que desarrollan docentes ya que por el simple ejercicio de cuestionar el devenir de la estabilidad de los docentes e intentar generar aportes laborales, existe una apuesta política y pedagógica en la cual no se busca desconocer la estabilidad laboral, familiar y social que fragmenta la estabilidad del docente, por ello, trascender hacia un estado de trabajo colectivo en la sencillas de recomendar a un compañero para ocupar una plaza docente, se convierte en una forma de resistencia a las dinámicas individualizantes, que no son adaptaciones a precariedad que condiciona formas de vida que no escapan a la realidad del docente y de quienes confluyen en un escenario educativo.

Es por esta razón que Gibson y Graham proponen como categorías relacionales los asuntos de clase, trabajo y economía, pues estos no pueden pensarse de manera fragmentada, ya que en ellos subyace la posibilidad de negociar nuevas apuestas de interacción en los cuales se construyen formas organizativas que implican el manejo del tiempo, la distribución de responsabilidades y el alcance de expectativas, sin caer en parámetros de éxito o fracaso, sino de construcción colectiva dependiendo el escenario de interacción en el cual se sitúen los sujetos, como lo es para este caso la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, por lo que las condiciones de vida del sujeto no deben simplificarse a procesos de contratación o formas contractuales, más bien, es relevante

vincular el abanico de posibilidades de construcción de comunidad en el sentido en la práctica pedagógica para reconocer cómo cada docente, estudiante o funcionario da a conocer su potencial de aporte y transformación desde un escenario alterno que dignifique la labor desarrollada.

En virtud de lo anterior, dignificar cada escenario educativo implica romper con la noción de que la educación por ciclos es la última salida o un comodín de necesidad tanto para docentes como para estudiantes, puesto que este reduccionismo, desconocería las trayectorias vitales de los docentes, jóvenes y adultos que confluyen en estos espacios para acceder a una oportunidad que reconfigure su relación con el saber y con el mundo, por ello, desde la perspectiva de la teoría débil, cuando se habla de dignificar se asume un estado de búsqueda desde el cual sea posible reconocerse como sujetos con unas condiciones de vida específicas que pueden ser recogidas en el momento que el sujeto es acogido por su entorno, no desde la victimización sino desde la construcción en colectivo.

La propuesta que surge de estas condiciones de vida de los docentes y estudiantes que confluyen en el modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, en clave de Gibson y Graham es reconocer que no hay que quedarse en la crítica cuando se afirma que no hay nada fuera del capitalismo, sino más bien explorar aquellas vetas dentro de la estructura en las cuales es posible producir prácticas económicas y educativas que no responden únicamente a la lógica del lucro o mercantilización de la educación, ya que será la propia Educación por Ciclos aquella que se presenta como un espacio donde el valor no se mide solo en términos de productividad, sino también en términos de cuidado, acompañamiento y transformación desde la participación de los sujetos en donde el mercado no es el único horizonte.

Análisis de las líneas narrativas desde la teoría débil propuesta por Gibson y Graham.

La perspectiva analítica asociada a la teoría débil propuesta por Gibson y Graham permite que tome fuerza a la consideración de posibilidades y apertura de caminos dentro del modelo de Educación por Ciclos que no logra encajar en lo correspondiente a la teoría fuerte, puesto que en lo débil surge lo político que subyace en lo alterno como un lugar que no carece de rigor académico, sino que más bien pretende hacer de aquello que no está dotado por un respaldo estructural económico, un lugar de afectos y apuestas logran hacer frente al poder hegemónico capitalista, por ello, la teoría débil permite que se comprendan diversas realidades de manera situada desde las condiciones de vida de los sujetos lo cual implica acceder al reconocimiento de diversas barreras y aperturas que estos han realizado a su vida profesional, lejos de las barreras de exclusión dentro del sistema educativo que se ve complementado con el modelo alterno de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, por ello, es relevante retomar dos líneas narrativas macro, la primera situada en la resignificación del fracaso desde la teoría débil por lo cual se recogen trayectorias de los docentes, para de esta manera entablar comunicación con una segunda línea narrativa asociada a los Atributos del sujeto y apertura de tramas, como lugar donde surge la creatividad y vínculos débiles como política afectiva.

Resignificación del fracaso desde la teoría débil de Gibson y Graham

Para dar apertura a la propuesto, se plantean cinco sub-líneas que se unificarán en un ejercicio que permita reunir conclusiones frente a la forma en cómo se resignifica el fracaso respecto a las trayectorias de los docentes; por ello, como punto de entrada, se enlaza dos sub-líneas narrativas denominadas “Ingresar al sistema educativo: expectativas de fracaso y posibilidad” y “Primeras experiencias docentes como factor posibilidad”. Debo aclarar que los relatos que se retoman se sitúan acorde a las discusiones que se presentaron en el análisis de la

información, por ello, el relato que genera P1 marca el punto de partida en el campo profesional docente centrado en la incertidumbre, que a su vez, se complementará con lo propuesto por R1 y E1, pues deben afrontar crisis estructurales condicionadas por la construcción de oportunidades, pero la potencia de estos subyace en el hecho de que las primeras experiencias favorecen en cuanto al desarrollo de expectativas y estrategias de tránsito dentro del sistema educativo, de tal forma que la cita para establecer este ejercicio en clave de la teoría débil es la siguiente.

“... ingresé a la Universidad en el año 2017 a estudiar Filosofía con 17 años y culminé mis estudios en el año 2024 con 24 años... Cuando entré al colegio fue por una parcería, necesitaban profes, pero no de filosofía, sino de lengua. Y yo me presenté, yo dije... igual no tengo nada que perder, pero en ese momento yo estaba trabajando en un gastrobar...” (P1, comunicación personal, 25 de enero del 2025).

El argumento que presenta como recién egresada, narra que su llegada al colegio por ciclos que no fue el resultado de una planificación lineal de ofertas de trabajo, sino de una cadena de vínculos débiles en clave de Gibson y Graham que permiten establecer decisiones contingentes que lejos de presentarse como acciones dentro de la precariedad, habilitaron una posibilidad inesperada de inserción docente, por ello, la línea narrativa de P1 no se debe leer como déficit o carencia de vínculos, sino como procesos en los que el sujeto explora, prueba y resignifica su lugar en el campo educativo el cual se encuentra en una zona gris al no saber cómo desenvolverse, por ello, la decisión de incursionar en este campo produce prácticas económicas y profesionales alternativas que desafían la lógica excluyente del éxito único y fracaso por pertenecer a un modelo que no funciona desde los parámetros de formalidad, motivo por el cual para P1 es totalmente válido y legítimo de producción de experiencia, sentido y proyección profesional.

Sin embargo, en este amplio número posibilidades que se generan respecto a la apertura de vínculos laborales no es prudente negar cómo los docentes enfrentan crisis estructurales que escapan a los mecanismos organizativos que construyen, ya que esto lo retrata el Rector R1 sobre la situación de la educación oficial en Colombia, pues pretende dar a conocer el trasfondo estructural que empuja a estudiantes y maestros hacia situaciones que desbordan la capacidad humana de control, como lo explica a continuación.

“...En Latinoamérica y Colombia, el presupuesto para el sistema educativo es el más bajo, porque, por ejemplo, la gente busca el sector oficial para llevar a los niños a sus mega colegios, póngase a pensar, ¿qué hace un coordinador académico o de disciplina con 800 alumnos?, a veces hasta 1.000, 1.200 alumnos. ¿Cómo funciona ese coordinador? No tiene tiempo, deberían ser más de tres coordinadores para esa cantidad de estudiantes; entonces, el sistema no da para esa cantidad de estudiantes, por eso, muchos terminan desertando o integrándose al modelo de ciclos...” (R1, comunicación personal, 09 de febrero del 2025).

La postura del rector R1 permite visibilizar cómo el propio sistema educativo oficial se configura como un espacio atravesado por una expectativa estructural de fracaso, no solo para docentes que aspiramos ingresar al sistema público por las diversas garantías que este posee, sino también para los estudiantes, ya que por el número tan robusto de grupos que pueden confluir en una escuela, se difumina el acompañamiento de sus intereses formativos y de continuidad educativa. Por ello, el relato de R1 es de gran relevancia para poner en evidencia que la precariedad presupuestal y la sobredimensión de las instituciones oficiales no son fallas circunstanciales, sino condiciones estructurales que se han contemplado desde aparatos organizativos gubernamentales en los cuales no es prioridad el acompañamiento pedagógico y cuidado institucional.

Por tal motivo, teoría débil de Gibson y Graham, recogen el hecho de que esta debilidad del sistema no debe entenderse únicamente como carencia, sino como un punto de quiebre que revela las tensiones del modelo educativo mercantilizado, en el cual la cobertura masiva se prioriza sobre la calidad relacional del proceso educativo, motivo por el cual, la escuela oficial en el momento que reproduce lógicas de productividad, genera reductos que deben encontrar otro lugar en el cual situarse, por ello, se terminará complementando con modelos alternos cómo la educación por ciclos para culminar procesos o generar resultados pedagógicos, pues requiere de una mano de obra cualificada que logre ajustarse a los planes de gobierno que se ha finado a nivel nacional e internacional.

Pero desde el análisis de los sentires de docentes y estudiantes frente a su migración hacia estos modelos alternos no deben ser vistas desde la perspectiva de fracaso individual, sino, como una estrategia colectiva que permiten sostener trayectorias educativas viables que amplían el campo de lo posible ante cancelaciones de la matrícula escolar o finalización del contrato laboral, pues el reconocimiento de este escenario genera una marca particular en donde la homogeneidad se difumina para que surjan alternativas que resignifiquen otras perspectivas de cómo opera el sistema educativo para evitar sumergirse en el ideario de una lógica de exclusión, puesto que de alguna forma el sistema requiere que los sujetos hagan parte de este desde espacios subalternos, no obstante, algo con lo cual no cuenta el sistema es la producción de vínculos que no escapan a las formas de precariedad que pueden existir, de tal forma que la educación por ciclos logra convertirse en un lugar de mediación en el cual es posible transformar o transitar en medio de la debilidad estructural de las políticas públicas y pedagógicas.

Por otra parte, dentro del proceso de la recolección de información, cautivó una intervención realizada por El frente a fuerza reparadora de los docentes en la medida que su

perspectiva sitúa cómo afrontar aquellos miedos y retos durante sus primeras experiencias como docente y posterior a la jubilación, ya que lo presenta de la siguiente manera, Frente a la sub-línea de análisis número tres titulada “Estabilidad y satisfacción laboral docente” ya que narra dos elementos, el primero asociado a cómo crear estabilidad y las formas de transitar en diferentes formatos o franjas horarias en la escuela para garantizar su bienestar y el de su familia de la siguiente manera.

“Me gradué en 1988 y comencé a ejercer en 1989; me enfrenté de una manera muy brusca porque trabajaba por la mañana, por la tarde y por la noche. El personal de la noche era complicado, pero no tan complicado como el de ahora" (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

La noción temporalidad que brinda E1 permite acceder al panorama de los escenarios educativos del sistema educativo colombiano en donde el docente logra transitar en múltiples jornadas para solventar una necesidad, sin embargo, esto lleva a pensar qué tipo de garantías posee este empleo, puesto que se esperaría que solo un trabajo lograra cubrir sus condiciones de vida, a lo cual se suma, el hecho de que, el ingreso al modelo de educación por ciclos por parte de E1 se presenta posterior a la edad pensional, lo cual, no puede interpretarse como una falla individual, sino como el resultado de un sistema que impone estándares laborales y pensionales difíciles de alcanzar, incluso para trayectorias extensas y dedicadas, por tal motivo, una lectura en clave de posibilidad aparece con la educación por ciclos puesto que se convierte en un espacio que dignifica la experiencia construida por la docente, permitiéndole reinsertarse en el campo educativo no desde la carencia o precariedad, sino desde el reconocimiento de su saber pedagógico y su capacidad de adaptación frente a nuevas realidades educativas y vitales, esto daría claridad frente a la postura que presenta la docente respecto al fracaso, como lo deja en claro en el siguiente apartado.

“...Sí los experimentamos, pero nosotros los profes no podemos ver los fracasos como fracasos, sino como aprendizajes. Y aprender es darnos oportunidades de hacer otras cosas, por supuesto que sí...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

En este punto es donde se logra situar el hecho de la resignificación del fracaso al desplazarlo del plano del déficit o carencia de oportunidad para establecer este momento de dificultad o crisis en un lugar de aprendizaje como acción reparadora que abre caminos hacia experiencias, de tal forma que es posible poner en diálogo la postura de E1 con la teoría débil, en tanto se aleja de visión totalizante que juzga al sujeto por no cumplir con trayectorias ideales de éxito profesional, bien sea situándose en el sistema público o privado con determinadas garantías, o ascendiendo en la continuidad profesional con especialización o maestría en su área de conocimiento, por ello, en la educación por ciclos, en el momento que el docente jubilado retorna al aula de clase, no lo realiza como un sujeto derrotado, sino alguien que transforma la necesidad en posibilidad, construyendo sentido pedagógico desde su experiencia.

De manera que el modelo por ciclos se configura como un escenario reparador, donde el fracaso deja de ser una marca de exclusión y se convierte en un punto de partida para la dignificación del trabajo docente y la continuidad de la vida educativa, lo cual termina por complementarse con el vínculo profesional que se sostiene con el rector R1 que ha reconocido que dicha trayectoria es un valor agregado en la comunidad para poder impactar de manera positiva en los procesos de aprendizaje, de tal forma que este tipo de relación no opera como una garantía institucional, sino como un vínculo relacional que, en su aparente fragilidad, produce estabilidad situada, por ello, dicho vínculo no debe traducirse como un vínculo clientelista circunstancial, sino más bien como la validación simbólica de la experiencia docente que se convierte en una red de

apoyo que permite sostener la vida laboral en un sistema educativo que desconoce las condiciones de la jubilación y acceso al trabajo.

Sin embargo, es relevante pensar en que por lo general se realiza una serie de juicios por desde el docente hacia el directivo, pero en este caso, es relevante observar cómo son múltiples esfuerzos los que se encuentran en la consolidación de un establecimiento educativo que más allá de establecer un sistema de lucro construye formas de comunidad tal como se mencionaba en el párrafo anterior, el rector R2 no busca desconocer el potencial pedagógico de los docentes con larga experiencia pero también es significativo observar el trasegar de la construcción de un colegio de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, porque esto implica responsabilizarse con una serie de compromisos con la comunidad educativa, tal como lo presenta en el fragmento tomado de la entrevista situada en lo que se denominó como sub-línea número cuatro “Transiciones de la Educación por Ciclos”.

"El colegio Centro Panamericano tiene cuatro sedes, entonces quien era el dueño las fue vendiendo de a poco, yo tuve la oportunidad de comprar una parte de aquellas sedes en el año 2007. En el 2017 compré la segunda parte y me he quedado como propietario de la misma... Después de tener el colegio es un dolor de cabeza porque ya vienen las obligaciones, las obligaciones económicas, porque es que uno cuando está empleado, uno dice tal día recibo el sueldo, pero cuando ya uno está en la parte dirigencial, no, se complica. Yo no sé de dónde, pero hay que cumplir a todos los colaboradores, a todos los profesores, los servicios..." (R2, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

La narrativa de R2 permite complejizar la comprensión de los colegios de bajo costo más allá de una lectura exclusivamente mercantil, al evidenciar la responsabilidad que asumen frente a comunidades educativas que no siempre encuentran cabida en el sistema oficial. El relato del rector

muestra que la gestión educativa implica una carga económica y ética constante, en la que garantizar el funcionamiento institucional no se reduce a la obtención de lucro, sino al sostenimiento de relaciones laborales y pedagógicas. Desde esta perspectiva, el colegio se configura como un espacio de mediación que responde a necesidades reales de estudiantes y familias, cuestionando la idea totalizante de que estos proyectos se sostienen únicamente a partir de la explotación del trabajo docente o de la precarización del servicio educativo.

Salir efectivamente del estado de mercantilización requiere avanzar hacia la dignificación de las labores educativas lo cual no es fácil de entender para diversos empresarios asociados al sector educativo, especialmente al abordar términos salariales en el cual subyacen términos de ganancia que bajo diversas circunstancias depende de carga horaria y de condiciones de trabajo docente, por tal motivo, en el momento que se busca proyectar el ideario de calidad educativa no puede reducirse a la infraestructura o a la eficiencia administrativa, sino que, depende de un sistema de contratación que reconozca el valor del trabajo pedagógico y permita estabilidad y compromiso profesional, tal como sucede en términos de satisfacción laboral, puesto que en el momento que se incrementan los sueldos y la carga laboral se equilibra, el bienestar del empleado incrementa con posibilidades de crecimiento profesional cómo también en la calidad de vida que este posee con su familia.

En este sentido, la postura del rector R2 rompe con la lógica de ganar a costa del desgaste de docentes y estudiantes puesto que asumir que el cumplimiento de las obligaciones laborales es parte central de la responsabilidad educativa, lo cual, refuerza el sentido de la teoría débil, puesto que no surgen palabras por parte de los administrativos tales como “toca que nos espere un poco el pago” o “a veces el rector se tarda en pagar” y si se tratara de hablar en términos capitalistas, el docente se vería obligado a suspender temporalmente sus funciones hasta recibir la retribución

esperada, pero la idea de enseñar por vocación y servicio, hace que el docente acceda indirectamente a esperar dicha retribución por la labor desempeñada, lo cual, pone en cuestión la visión ética del empresario educativo sobre la labor del docente, sin embargo, las prácticas emprendidas por R2 no constituyen una ruptura total con el mercado, pero sí una apertura situada que resignifica el sentido de educar en contextos de restricción económica.

Por ello, para avanzar y romper con el estado de mercantilización de la educación se requiere del fortalecimiento del ideario de la labor docente que se dignifica por una parte desde su servicio hacia la comunidad, pero también con concepto Educación de Calidad, ya que esta se haría visible desde las formas de contratación, eficacia administrativa, servicio del docente, trabajo del docente con la comunidad, formación pedagógica entre otros, para que de esta manera el sistema logre dar un lugar preponderante al docente junto con la labor emprendida por el administrador educativo o rector quien direcciona la lógica de ganancia, no hacia el desgaste y autoexplotación del docente, sino reorientando su labor administrativa hacia el cumplimiento de la totalidad de las obligaciones laborales como parte central de la responsabilidad educativa para resignificar el sentido de educar en contextos de restricción económica, por ello, se toma la muestra de R2 como lugar de posibilidad.

Finalmente, en este conjunto de sub-líneas se desarrolla el apartado número cinco asociado a “Resignificación del fracaso como posibilidad – trayectorias y expectativas” lo cual permite situar la fertilidad del campo educativo y las múltiples aperturas que este ha experimentado con relación a las formas de ingreso y contratación, tanto en el sistema público como en el privado, por parte de profesionales provenientes de distintos campos disciplinares, ahora pues esta lectura, hace posible reconocer que problema de las condiciones de los docentes no radica en la existencia de un número excesivo de docentes, ni en la insuficiencia de instituciones educativas o en los

mecanismos contractuales, sino en una crisis estructural del sistema que no logra absorber la totalidad de profesionales que se titulan semestre tras semestre y muchos de ellos encuentran en la educación un espacio que ofrece ciertas garantías laborales y para efectuar dicha labor, se acude a ejecutar prácticas con las nociones de enseñanza que se llegaron a tener en otros momentos de transición durante su formación escolar y profesional, más allá de un saber especializado en educación, a lo cual se suma la incursión de las inteligencias artificiales que pueden marcar rutas de trabajo.

Esta apertura logra generar tensiones y desacuerdos entre los profesionales formados específicamente en educación, pues dichas posibilidades no se encuentran distribuidas de manera equitativa, pues, mientras que profesionales de áreas como la ingeniería o la contaduría pueden acceder a cargos docentes, el tránsito inverso no es posible, lo que evidencia un acceso asimétrico estructural, ya que los docentes no podrán actuar en calidad de otras profesiones. Por tal motivo, esta situación vuelve a poner en tensión la noción de fracaso, no como una experiencia individual, sino como un efecto de las desigualdades del sistema educativo, cuestión que se profundiza a partir de las palabras de E1 en el fragmento de la entrevista que se presenta a continuación.

“...Yo siento que hay gente que está ejerciendo como docente, sin ser docente, eso sí me parece un fracaso... que una persona estudie para ingeniera y termine dictando clases de matemáticas, eso sí es un fracaso... Si no que yo digo, si yo, estudié para ser ingeniero, ¿por qué tengo que negarle la posibilidad a un pedagogo? ‘¡Ah!, porque me ubiqué con el Estado y el Estado me paga mejor y a la una de la tarde ya estoy libre’, entonces, ¿uno qué puede esperar de esto? ...” (E1, comunicación personal, 16 de marzo del 2025).

Esta apertura del campo educativo a profesionales provenientes de distintas disciplinas pone en discusión bajo qué criterios moralizantes el sistema de Gobierno en Colombia determina

los criterios para saber quién puede ser docente y quien no, más allá del argumento de la idoneidad en las políticas de calidad, puesto que se está exigiendo que cumpla con un título profesional, no obstante, esta apertura requiere ser pensada desde la regulación del campo educativo, pues si bien el gusto vocacional por la enseñanza puede emerger en múltiples trayectorias profesionales, la labor docente demanda un componente formativo específico que garantice criterios políticos, pedagógicos, didácticos y éticos.

Sin embargo, más allá de las reformas que se producen para el año 2000, no se busca hacer de la educación un campo exclusivo pero si resulta necesario cumplir con parámetros mínimos que reconozcan la complejidad del acto educativo o de lo contrario, la flexibilidad con la cual se pueden organizar los diversos modelos educativos, se ponen en riesgo, puesto que le daría un estatus de lugar desregularizado y debilitando en el sentido que la formación docente no es necesaria en el docente pues se estaría en la búsqueda de operativizar el conocimiento para que este reproduzca desigualdades en el acceso y ejercicio profesional.

Ante esto, las tensiones se agudizan al observar que los mecanismos de concurso y evaluación por mérito, tanto en el sistema público como en el privado, no siempre se sitúa en la enseñanza como objetivo central, sino, en estándares de calidad organizacionales y activación de canales de atención, lo cual, no es negativo pero tampoco es el eje primario del rol que cumple la escuela, por ello, la posibilidad de que profesionales no licenciados accedan a cargos docentes se amplía pues requiere de habilidades gerenciales o de cuidado, mientras que los licenciados no quiere decir que les sea imposible abordar este tipo de tareas, pero, son ellos quienes ponen en discusión y tensión este tipo de prácticas que deslegitiman el ejercicio docente, ahora pues, se debe tener en cuenta el hecho de que en calidad de licenciados no pueden transitar hacia otros campos

profesionales, cuestión que reafirma la desigualdad estructural que desvaloriza la formación pedagógica.

Razón por la cual, estas condiciones de cierre de oportunidades o minimización de estas ponen en alerta la necesidad de reconfigurar los criterios de ingreso y permanencia en el sistema educativo, evitando que el mercado imponga lógicas donde se asume erróneamente que las competencias disciplinares, gerenciales o de cuidado son superiores a las competencias pedagógicas construidas en la formación docente, puesto que, finalmente esta discusión interpela de manera directa a el rol que asumen las universidades y a su responsabilidad en situar a los futuros docentes o profesionales de otras disciplinas frente a los retos productivos y educativos del presente.

Esto quiere decir que si existe una alta responsabilidad tanto en las estructuras educativas de formación profesional docente como en el sistema educativo en la continuidad de los estudios de los docentes que convergen estos escenarios, ya que, para que se produzca una verdadera resignificación del fracaso, esto implicaría reconocer que los licenciados, tanto jóvenes como con trayectorias intermedias o extensas, están llamados a la actualización constante y a la exploración de nuevas alternativas de aprendizaje, incluyendo el uso crítico de plataformas institucionales, redes de egresados y espacios de cooperación profesional, todo esto, en clave de la teoría débil, ya que la activación de estas rutas de trabajo, permitirían fortalecer vínculos que posibiliten la adaptación, la innovación y la permanencia en un sistema educativo cambiante para aumentar su fertilidad en la producción de saberes y dignificación de la profesión docente.

Atributos del sujeto y apertura de tramas “creatividad y vínculos débiles como política afectiva”

Pensar los atributos del sujeto, en los términos propuestos por Marieta Quintero, implica reconocer al docente como un sujeto situado, atravesado por temporalidades, afectos, normatividades y prácticas que no se configuran de manera lineal ni definitiva. Los atributos no operan como cualidades fijas o esenciales, sino como disposiciones que se producen en la interacción con el sistema educativo, las trayectorias profesionales y las condiciones de vida. Esta lectura dialoga de manera directa con la teoría débil de Gibson y Graham, en tanto ambas perspectivas se distancian de interpretaciones totalizantes que clausuran las posibilidades del sujeto bajo narrativas de éxito o fracaso. Desde este cruce teórico, el fracaso deja de ser un punto de cierre para convertirse en un momento de reconfiguración, donde los docentes despliegan compromisos, juicios y apuestas que mantienen abierta la trama de su ejercicio profesional. Así, los atributos del sujeto no solo expresan tensiones y contradicciones del sistema educativo, sino que evidencian formas de agencia que habilitan continuidades, desplazamientos y reinversiones dentro y fuera de la escuela. Este apartado no pretende cerrar la discusión, sino funcionar como una bisagra investigativa que permita proyectar nuevas líneas de análisis sobre la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, entendida como un espacio fértil para explorar cómo los docentes transitan, resignifican y producen aperturas en un sistema educativo estructuralmente tensionado.

Reflexiones finales

Este último apartado del documento que se titula conclusiones considero que es de gran relevancia presentarlo ya que sitúa las reflexiones de casi dos años y medio de investigación, con mejoras, errores y momentos de estancamiento de los cuales surgen aquellas ideas que espero puedan aportar a la elaboración conceptual y problemáticas de futuros proyectos de investigación

que no dejen de lado la preocupación por el bienestar del sistema educativo, del cual son partícipes, docentes, familias, estudiantes, trabajadores entre otros que componen este campo y que a su vez aportan a diario con sus narrativas para cuestionar, redireccionar, tomar decisiones y reflexionar frente a la rigidez del sistema educativo en el cual se llega a desenvolver el ser humano.

No obstante, es necesario puntualizar cómo la escuela es un componente relevante en las decisiones que toma cada sujeto, pues este, se ve en la tarea de direccionar cada acción hacia procesos adaptativos, los cuales dependen del modelo educativo en el que se situó, razón por la cual se ve en una tarea incesante de adaptarse a una estructura formal o a modelos alternativos que no se configuran propiamente dentro de la rigidez y exigencias de la escuela tradicional, esto no quiere decir que la escuela formal del tiempo presente, no se haya transformado progresivamente ya que esto queda en claro cuando reconoce y proyecta intereses formativos hacia cualidades de los individuos respecto a su aprendizaje, formas de interacción y estrategias comunicativas entre otras, sin embargo, no todos quieren hacer parte de este modelo o logran cumplir las expectativas de este, por ello, docentes y estudiantes, optan por migrar a otros escenarios educativos con mayor flexibilidad, lejos de aquella escuela que determina y condiciona, con variables asociadas a resultados, satisfacción laboral y convivencia, tal y como opera un sistema productivo con garantías de calidad.

Estar cansado en la estructura educativa

Aprovecho para mencionar en este apartado que hace parte de las conclusiones como la temporada de diciembre del 2025 hace parte de un momento crucial en lo que respecta a la situación de los docentes, puesto que ya se avecina el cierre del fin de año escolar no para los estudiantes, sino para los profesores y lo que encuentro en las voces de varios de ellos durante las conversaciones de pasillo o en el descanso, son palabras de incertidumbre y preguntas constantes

frente a su continuidad laboral, por ejemplo, ¿será que me renuevan el contrato? ¿yo no sé qué hacer si me echan? ¿será que me echan por no haber manejado aquella situación? ¿y ahora que me pongo a hacer si me sacan?, lo cual considero, genera un estado de agotamiento mental y laboral frente al aseguramiento de un año más de trabajo el cual permita solventar necesidades.

Pero estas preguntas debo decir que no son ajenas a mí, pues también me he cuestionado frente a la continuidad laboral y me acompañan reflexiones asociadas a las preguntas: ¿qué he realizado bien o mal en mi trabajo? y ¿cómo pueden los directivos tener en cuenta mi desempeño? Debo añadir a esto que dichas ideas se entrecruzan con procesos gerenciales que afectaron parte de mi estabilidad laboral y emocional, lo cual me lleva a pensar en mi red de apoyo laboral, es decir, aquellos colegas que podrían brindarme su apoyo en aquel momento que dicha estabilidad tenga un punto de quiebre, pero todo esto se llegará a definir con el rendimiento que presenté y presentaron mis compañeros docentes a lo largo del año, tal como lo expone Byung-Chul Han (2012) en *La Sociedad del Cansancio*, puesto que nos producimos como sujetos de rendimiento lo cual debe relacionarse directamente con el desprendimiento “No-poder”, en el sentido de que el docente se establece metas que imposibilita la falla o el error para realizar una función y en el momento que esta se presenta, surge la idea de fracaso.

El fracaso entonces es el resultado de aquella sumatoria de fallas que el sujeto no pudo detectar para minimizar su margen de error, es decir, si fuera para mi caso o el de los colegas docentes en el momento que no se lograron cumplir las metas individuales y laborales que se fijaron desde el inicio del contrato, es necesario para la institución atender a dicha amenaza, razón por la cual activa mecanismos que permitan leer con minucia cómo este sujeto no se adaptó al sistema de calidad y rendimiento, por tal motivo, la empresa tiene todos los instrumentos y posibilidades para prescindir de los servicios del docente, entonces, la amenaza se supera con el

reemplazo del profesor, aspecto que crea una dualidad de emociones en una situación, puesto que el docente que pierde su trabajo, asume el fracaso, mientras que aquel que va a cubrir la vacante de este entra en un estado de satisfacción o éxito por acceder a un lugar que le permitirá solventar unas condiciones de vida.

Las tareas que se avecinan entonces para ambas partes que vivencian el éxito y el fracaso, dependerán de la creatividad y rendimiento, sin embargo, Han (2012) postula cómo en el estado de autogobierno que posee el sujeto tenderá a complementarse con un Inconsciente Social, afanado por aumentar el rendimiento que es transversal a la creatividad en términos de producción pedagógica escolar, ya que, aquel docente que construye e innova de manera autónoma y sin solicitud de la institución es aquel que sienta las bases de un reconocimiento que garantizará un lugar dentro del sistema. No obstante, considero que hay una discusión abierta hacia qué tipo de docente se produce en este momento, ya que, en el momento o que se postula que él sujeto de rendimiento tiene plena libertad de productividad sin un dominio externo que lo obligue a producir pero cuando por las cualidades y exigencias que establece la escuela del presente, se observa un lugar híbrido que genera mecanismos de control sobre el ejercicio docente, pero, no desestima la posibilidad de que el maestro actúe con autonomía, como símbolo de autoexigencia, ya que esto le motivará a incrementar su rendimiento, lo cual, no es negativo pero se esperaría que la comunidad reciba con aprecio lo producido a nivel material o inmaterial con fines pedagógicos por el docente o docentes que han intervenido.

El fracaso entonces no debe malentenderse como un lugar necesario o momento, del cual surgen las reflexiones y estrategias necesarias para superar un estado de crisis, aspecto que es explicado por el autor Costica (2020) frente al hecho de “fracasar mejor” en uno de sus capítulos asociados al Elogio del Fracaso, puesto que el fracaso en sí posee unos límites y el sujeto que se

ha condicionado a diversas dinámicas laborales o de vida llega a apropiarse el dicho coloquial “alguien puede estar peor que yo”, lo complicado de este breve pero potente decir, subyace en la apropiación de una condición, aspecto que se observa en el plano de la educación, precisamente en el sistema privado ya que ante las múltiples fluctuaciones y exigencias de este, los docentes han internalizado el hecho de considerar que “si mis condiciones no son las mejores, pueden haber peores”, esto bien puede ser en el plano material, laboral, familiar, entre otros, pero el estado de preocupación entonces radica en evitar naturalizar estos aspectos diferenciadores que llegan a legitimar el estado de fracaso, motivo por el cual, se desmontan procesos de agenciamiento que dignifiquen la labor del maestro y de otras profesiones, más allá de la búsqueda del éxito individual como símbolo de estatus que asegura un lugar en la estructura social y la estructura educativa.

Entonces, esto significa que para reentender el fracaso en medio de las líneas de la autoexigencia que forjan el Inconsciente Social propuesto por Han (2012) que logra ser cuestionado por el afán incesante de sobresalir o llegar al éxito en el plano capitalista, en donde se producen sujetos exitosos y sujetos fracasados que se diferencian por el lugar y condiciones en las que se desenvuelven, tal como lo expresa Costica (2020) frente a las formas en cómo solventan sus condiciones de vida para que se convierta en un asunto de clase y estatus, el cual se nutre de la ansiedad que produce el fracaso puesto que la incertidumbre de vivenciar el futuro lleva al sujeto a situarse en un plano de incertidumbre que debe autoexigirse para nutrir la idea del éxito capitalista el cual quiere evadir a toda costa el fracaso. Sin embargo, esta discusión no se trata de girar únicamente frente al binario éxito y fracaso, pues debe trascender al escenario de posibilidad que surge en medio de la incertidumbre por el bienestar, motivo por el cual, se recoge nuevamente el hecho de que las autoras Gibson y Graham (2022) no sitúen la teoría fuerte, como el lugar de producción intelectual que permita superar un estado de la realidad, por el contrario, es la teoría

debil la que permite establecer acciones reparadoras, desde la construcción de vínculos que redirigieren formas de habitar el mundo que para el caso puntual de esta investigación es la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, lo cual permitirá comprender aquellas dificultades que afronta al Sistema Educativo para observar aquellas posibilidades de acción.

Repensar el sistema educativo desde la teoría debil

Es la teoría débil aquella que ingresa como posibilidad analítica, puesto que no busca negar las condiciones estructurales que atraviesa el sistema educativo tal como se ha mencionado anteriormente parte de las dificultades asociadas a la precarización laboral, la mercantilización del conocimiento y la inestabilidad institucional que termina por plasmarse en las narrativas que vivencian docentes, estudiantes y funcionarios, sino que pretende abrir un campo de discusión que permita reconocer cómo, incluso un escenario tan marcados por la desigualdad como lo es la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, emergen acciones reparadoras y potencias colectivas, por tal motivo, la educación por ciclos no puede ser comprendida únicamente como un lugar residual del sistema educativo en donde se compensa aquello que no se logró en el escenario de la formalidad, sino como un escenario posible donde se configuran otras formas de aprender, enseñar y habitar lo educativo.

Desde esta perspectiva, la cooperación entre docentes adquiere un lugar central como práctica política y pedagógica, ya que el mercado educativo ha dejado en claro cómo producto de las condiciones capitalistas en las que se produce logra fragmentar la estabilidad laboral y familiar, pues encapsula al sujeto en sus necesidades, por ello, el trabajo colectivo se convierte en una estrategia de sostenimiento mutuo que permite resistir la lógica individualizante, por tanto, la teoría débil invita a observar como las diversas estrategias asociadas al cooperativismo marcado por una red de comunicación que abre puertas a situarse en un lugar de posibilidad pedagógica y

profesional, no como una simple adaptación a la precariedad, sino como una red de prácticas que se teje desde el afecto y la confianza, en pro de generar cuidado y permanencia, que no altere la estabilidad emocional del docente, sino que por el contrario, encuentre bien sea un lugar de transición o de apertura a posibilidades organizativas.

Por tanto, una vez logre consolidarse este escenario comunicativo de confianza y de cooperación, es relevante abrir paso a procesos de reorganización estructural, desde el cual sea posible replantear factores asociados al tiempo de trabajo, el tiempo de aprendizaje, el uso de recursos y fines del acto educativo, en donde los estudiantes sean partícipes de unos intereses que se ajusten con su proyecto de vida, lejos de considerar el hecho de ir a una escuela que coacciona, sino más bien, una escuela que reconoce la diversidad de pensamientos que confluyen en un escenario, por ello, la teoría débil, debe reforzar la apuesta política que se busca plasmar en este escenario.

De modo que, es fundamental que la lectura realizada de la teoría débil propuesta por Gibson y Graham, no se haga desde el negacionismo de las dificultades existentes, sino que sean reinterpretadas desde un campo de posibilidades en donde la cotidianidad permite construir, prácticas laborales, políticas y educativas capaces de transformar vidas y generar esperanza, en donde no se romantiza la desigualdad, sino que se trata de comprender como se produce el sistema educativo para que el marco del capitalismo, sea posible dignificar y reconocer las condiciones materiales existentes en las cuales convergen docentes y estudiantes, de ahí la importancia que la mirada y la acción del sujeto sobre estos lugares permitan visibilizar las prácticas de cuidado, acompañamiento y creación que emergen en el aula.

Por estas razones y una vez se logre dar el paso hacia la reorganización y dignificación que requiere el sistema educativo debe existir un proceso comunicativo con los docentes frente a las

formas en cómo se mantienen dinámicas de reproducción, exclusión y segmentación que estos pueden romper, dejando de lado aquella rigidez sé que se plasma en estructuras curriculares homogéneas, tiempos escolares poco inflexibles y modelos de evaluación centrados en la eficiencia y la rapidez, lo cual, impide alcanzar los objetivos dispuestos en las aulas de clase ya que estas al contar con treinta o cuarenta estudiantes, hace que se dificulte comprender el grado de necesidad que cada estudiante posee, lo que termina por reafirmar el hecho de que se buscan metas de permanencia que sean cuantificables en clave de una graduación oportuna de los estudios escolares, sin considerar aspectos del proyecto de vida del cual es participe la familia, la escuela y la sociedad en la cual transita el estudiante, pues existe una alta dependencia del factor tiempo.

De manera complementaria el sistema educativo, no debe dejar de lado las formas en cómo organiza a la población estudiantil por grados y grupos de edades, pues bien, existe una preocupación por construir formas organizativas, sin embargo, es relevante la forma en cómo piensa los tiempos de trabajo de los estudiantes que se sitúan en el modelo para Jóvenes y Adultos, ya que dispone menores tiempos de trabajo, grupos reducidos y mayor flexibilidad en las estrategias de aprendizaje, sin embargo, parte de estas estrategias deberían llevarse a cabo con otros niveles de escolaridad sin desmontar estrategias de aprendizaje basadas en la rigurosidad conceptual, ya que la flexibilidad de la cual se habla, no debe entenderse como una pérdida de calidad, sino como la capacidad del sistema para adaptarse a la diversidad de intereses, necesidades y temporalidades de los estudiantes, lejos de manejar proceso lineales, motivo por el cual el aporte de la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos se encuentra en considerar alternativas en cuanto al manejo del tiempo, direccionamiento de competencias y trascendencia hacia futuros escenarios formativos profesionales o técnicos con apuestas pedagógicas que reconozcan al sujeto en diversos contextos.

En este sentido, lejos de pensar que el sistema educativo formal se debilite por estrategias de flexibilidad que redireccionen la transversalidad del conocimiento por parte de las áreas de aprendizaje, lo que se busca es pensar en un sistema que incluya y reconozca ritmos diversos de aprendizaje que más allá de contar con estrategias PIAR o DUA, se está en la búsqueda de tomar estrategias del modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos que resignifiquen la práctica del maestro y los propósitos de la formación hacia la construcción de experiencias pedagógicas que fortalezcan la permanencia, motivación y sentido del aprendizaje para avanzar hacia una escuela que fomente el trabajo exploratorio e investigativo, con currículos que no se distancian según la modalidad en que se ejecute, sino que puntualice en las necesidades y construcción de caminos formativos para los estudiantes una vez finalicen la etapa escolar.

En correspondencia con lo anterior, asumir esta flexibilidad en el sistema educativo formal implica avanzar hacia una escuela que fomente el trabajo exploratorio e investigativo como eje estructurante del currículo, promoviendo proyectos de aprendizaje con un enfoque transversal que integren distintas áreas del conocimiento. Aunque estas experiencias ya se desarrollan en algunos contextos, su implementación sigue siendo parcial debido a estructuras curriculares rígidas y prácticas evaluativas centradas en áreas aisladas. Un colegio más flexible permitiría que los estudiantes exploren problemáticas de su interés, desarrollen procesos de indagación y construyan conocimiento de manera colaborativa, fortaleciendo habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de investigación. De este modo, la escuela se consolidaría como un espacio de exploración y producción de saber, coherente con las realidades de jóvenes y adultos y con los desafíos educativos actuales.

Por último, una de las reflexiones que acompaña este componente que invita a releer la escuela se ve articulada con la forma en cómo se expresa no solo la estética corporal, sino la

expresión política de estudiantes y docentes; por ello, es pertinente mencionar el aporte realizado por el docente investigador Alexander Aldana en su artículo “CUERPOS VESTIDOS, APARIENCIAS ASEADAS Y LUJO MALDECIDO: HACIA UNA ESTÉTICA CORPORAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA” , ya que si algo ha caracterizado la escuela en Colombia es el uso del uniforme y contradictoriamente es el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos, quien evita uso de este, pues reconoce el hecho de que los estudiantes se encuentran en un espacio de aprendizaje flexible, pero, por qué puede ser más flexible el sistema de educación formal, cuando es uno de los primeros espacios de aprendizaje de los sujetos, antes de transitar por diversas circunstancias a la Educación por Ciclos.

La cuestión entonces tal como lo señala Aldana (2016) es que el cuerpo sin lugar a duda es un espacio en donde se ejerce poder, lo cual adquiere significado desde la implantación del uniforme en la escuela bien sea para docentes y estudiantes, y la mejor forma para disciplinarlo es mediante códigos de vestimenta que reflejen una cultura institucional, lo difícil es que esta cultura institucional dependa de este dispositivo de control que promueve el ideario de limpieza y pulcritud, pero cuando el sujeto se niega a seguir dichos estándares de control se ejecutan estrategias de seguimiento y señalamiento desde el manual de convivencia para evitar fugas o acciones disruptivas que lo único que buscan es expresar una forma diferente en la que se puede concebir el mundo.

Ante esto, pese a que la escuela presenta amplios avances en las orientaciones pedagógicas y los enfoques centrados en el aprendizaje, continúa operando bajo una lógica que estandariza que regula los cuerpos y las prácticas, pues procura funcionar como una máquina estetizante, concepto que retoma Aldana (2016), a partir de los planteamientos de Pineau (2012), ya que el objetivo civilizatorio de la institución escolar no solo organiza el saber, sino que también produce formas

legítimas de ser, mostrarse y habitar el espacio educativo, por ello, un giro que debe darse al interior de las prácticas organizativas de la escuela formal y que bien ha direccionado el modelo de Educación para Jóvenes y Adultos es la posibilidad de que el cuerpo, la apariencia y la vestimenta logren consolidar una narrativa diferenciada en la cual subyacen discursos políticos que permitan reinterpretar el rol de la escuela, de los docentes y los estudiantes en procesos formativos, más allá de regular la conducta.

El acto educativo de los docentes en el marco de la flexibilidad

Si bien existen diversas discusiones frente al rol participante del docente en la escuela, debe dejarse en claro que la visión sobre esta es que siempre vivencia estados de crisis, los cuales se superan momentáneamente acorde a los instrumentos y estrategias del momento histórico, razón por la cual no se puede determinar que exista una única o mejor estrategia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar y afianzar el conocimiento. Es por ello, que preocupa en el presente el devenir del rol de los maestros y estudiantes, ya que no se trata de retomar las discusiones del siglo XVIII o XIX, entre la ruptura de los saberes o especificidad de la ciencia tal como lo expresa Wallerstein (2004) en el texto “las incertidumbres del saber” ya que la escuela y los centros de aprendizaje se preocupaban por el desarrollo del saber científico más allá de un saber filosófico que recoge el todo en sus partes, pues los conocimientos estandarizados lograrán responder a intereses gubernamentales.

Sin embargo, el reto integrador que asumen docentes y estudiantes en la escuela puede ser visto como un desafío de complejidad, tal como lo propone la autora Castro (2019) cuando debe existir una conexión entre el saber pedagógico, filosófico y científico, para generar sistemas de saberes, los cuales puedan ser difundidos a través de distintas plataformas de información, replanteando el papel de la escuela frente a la acción científica que van más allá de generar espacios

ideales de aprendizaje para de esta manera concebir entornos con cualidades de percepción y sensibilidad que a diario interactúan con el desarrollo de inteligencias artificiales que a menudo redireccionan y discuten con los saberes presentes en la escuela.

Lo anterior requiere entonces que se logren superar los rezagos que ha dejado la visión newtoniana del mundo tal como lo expresa Prigogine y Stengers (2004) cuando se genera una división del mundo en dos partes, uno de cualidades y otro de cantidades el cual debe ser medible, por tanto, pensar en el presente, en un mundo donde la inteligencia artificial posibilita interactuar con ambos factores de cualidades y cantidades según el tipo de solicitud que se realice pero debe quedar en claro que se requiere de la presencia del sujeto que oriente para que de tal forma, el sujeto no queda fuera de su mundo, el cual desde diversas experiencias hace posible generar reflexiones de la cotidianidad, por ello, se plantea un cuestionamiento frente a ¿cómo el docente y estudiante asumen la ciencia y la inteligencia artificial en el proceso formativo? Puesto que el salto que ha dado la producción científica de la mano con la inteligencia artificial ha logrado flexibilizar el desarrollo de tareas, el acceso y difusión de la información para alcanzar objetivos según se le requiera.

Entonces, uno de los retos que implica esta nueva lectura del sistema educativo va de la mano con el reconocimiento de nuevas apuestas científicas y tecnológicas que logren flexibilizar la participación de los docentes en el marco de la enseñanza-aprendizaje, para generar una distancia de factores encaminados hacia la finalidad, es decir, cumplir con el número de estudiantes titulados con una serie de resultados que terminan por legitimar el sistema de competencia, por ello, pensar en que la escuela logre transformarse en un contexto donde la inteligencia artificial está al alcance de la mano, demanda considerar la organización estructural del tiempo en la escuela que se complementa con la producción del sentido pedagógico para docentes y estudiantes que se

relacionan a diario con la tecnología, para no mal entender la flexibilidad que debe acompañar los procesos de aprendizaje, pues estos no se deben limitar únicamente a franjas horarias o instrumentos tales como computadoras u otras herramientas digitales, sino que debe encaminarse hacia la redistribución del tiempo para construir nuevos espacios de aprendizaje en donde el estudiante y docente logre interactuar con el mundo, lo cual permitirá concentrar procesos en procesos análisis, interacción, desarrollo motriz y ludicidades que bien pueden estar articuladas con el manejo de la inteligencia artificial pero no depender de ella en su totalidad.

Es por ello que en el plano del contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado la necesidad de integrar las tecnologías digitales desde una perspectiva ética, de tal forma que logre ser inclusiva y orientada al cierre de brechas de desigualdad, aspecto que requiere no solo del recurso material, sino de la capacitación intelectual de los docentes ya que recae sobre los docentes la tarea de generar un puente de comunicación entre las comunidades y el uso adecuado de la inteligencia artificial tal como lo expresa el Ministerio en una nota publicada en su portal web titulada “Equidad e inclusión: retos de la inteligencia artificial en los sistemas educativos del mundo” para el año 2024” en donde se hace referencia al plan de Política Nacional de Inteligencia Artificial establecida en el CONPES 3975, el cual se propone en el tercero de sus seis puntos, crear condiciones de acceso y calidad en los datos para poner en marcha la construcción de una infraestructura tecnológica que permita acceder a una IA que logre contar con datos veraces, abiertos y seguros, pero particularmente que llegue a sectores que han sido excluidos o marginados, razón por la cual las estrategias de acceso deben ser equitativas acorde al desarrollo desigual que históricamente ha fragmentado territorios en Colombia limitando oportunidades educativas a diversos sectores de la población.

Desde esta perspectiva, el rol del docente ante la incursión de la IA y el despliegue gubernamental, se redefine como mediador pedagógico y orientador ético del uso de la Inteligencia Artificial, pues esta no debe ser un factor que desplace la participación de los maestros, ya que, estos deben asumir un nuevo rol formativo-exploratorio para sistematizar mecanismos de acompañamiento que antes aumentaban la carga laboral para de esta manera direccionar estrategias de trabajo diferenciado para los grupos de estudiantes con los cuales interactúa. Esto permitiría que los docentes adopten una postura ética frente al acto de la enseñanza ya que lo que se visualiza como un problema, se apropia como una herramienta que tiene unos alcances y límites los cuales una vez estén definidos, evitara que se caiga en prácticas de dependencia, superficialidad y reproducción del conocimiento, por tanto, la implementación de este recurso más allá de flexibilizar permitirá que los estudiantes y docentes encuentren en la IA la posibilidad de acceder a bancos de información robustos que permitan filtrar el conocimiento para que este sea interiorizado con un propósito en contexto.

A manera de cierre frente a la pregunta investigativa

Más que un cierre cómo se ha mencionado en apartados anteriores, es necesario volver sobre la pregunta que orientó esta investigación en la cual se propone el cuestionamiento —¿cómo las narrativas de los maestros y maestras que han transitado en el Modelo de Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos permiten problematizar la idea de fracaso en el sistema educativo?— ya que esto implica reconocer que el fracaso no es un punto de llegada, ni una marca definitiva sobre el sujeto, pues por el contrario, es una construcción que se produce en la intersección entre normatividad, imaginarios sociales y experiencias vitales fue posible advertir al lector, que el sistema educativo ha logrado configurar una línea jerárquica en la cual la educación formal ocupa el lugar legítimo del éxito, mientras que los modelos alternos, como la Educación por Ciclos para

Jóvenes y Adultos, quedan ubicados en un espacio liminal, casi residual. No es casual que en el imaginario colectivo este modelo sea nombrado como “última salida”, “reducto educativo” o “alternativa para quienes no pudieron”, pues allí se condensa una forma de entender la trayectoria educativa bajo una lógica binaria: éxito o fracaso.

Sin embargo, al detenernos en las narrativas de los docentes, esa dicotomía comienza a fracturarse. Lo que desde afuera puede ser leído como descenso o precariedad, en la experiencia narrada se presenta como tránsito, oportunidad, aprendizaje y, en muchos casos, como el primer escenario donde fue posible ejercer la labor pedagógica. Esto me lleva a pensar que el fracaso no está contenido en el modelo en sí mismo, sino en la forma en que el sistema lo produce simbólicamente.

Por lo tanto, las voces recogidas muestran trayectorias marcadas por incertidumbres laborales, por condiciones contractuales inestables y por la sensación constante de habitar un espacio que no ocupa el centro de la agenda educativa. Pero también revelan apuestas pedagógicas, vínculos significativos con estudiantes y estrategias de adaptación que no pueden reducirse a una lectura deficitaria. De ahí que el fracaso, más que un destino, aparezca como un momento dentro de una trama mayor, atravesada por tensiones estructurales y decisiones personales.

Lo cual da cabida a considerar cómo la flexibilidad que caracteriza este modelo educativo encarna la ambivalencia en mención, puesto que, por un lado, ha permitido acoger a quienes no encontraron cabida en la educación formal, ajustar tiempos y metodologías, y reconocer trayectorias diversas, mientras que, por otro lado, esa misma flexibilidad ha facilitado la precarización laboral, la débil actualización normativa y la naturalización de condiciones que, en otro contexto, serían objeto de mayor cuestionamiento. Por ello, reitero que esta tensión no es accidental; es expresión de la forma en que el sistema gestiona sus propios márgenes.

Al articular estos hallazgos con la propuesta de Gibson y Graham, fue posible comprender que los espacios considerados débiles o secundarios pueden leerse como focos de potencia. Si la teoría débil invita a mirar allí donde aparentemente no hay fuerza estructural, las narrativas docentes permiten identificar redes de apoyo, afectos, prácticas solidarias y formas de agenciamiento que sostienen el modelo más allá de sus limitaciones normativas. Esto no significa desconocer las problemáticas existentes, sino reconocer que incluso en escenarios de precariedad emergen posibilidades.

En este sentido, la Educación por Ciclos para Jóvenes y Adultos funciona como un espejo del sistema educativo en su conjunto. Allí se hacen visibles las jerarquías, las exclusiones y las desigualdades que atraviesan la estructura general. Pero también se evidencian las grietas desde las cuales los sujetos rehacen su lugar. El fracaso, entendido desde esta perspectiva, deja de ser una etiqueta moral para convertirse en una categoría política que revela cómo se distribuye el reconocimiento dentro del sistema.

No es menor el hecho de que la normatividad que regula este modelo permanezca prácticamente inalterada desde finales del siglo XX. Esta situación reafirma que la marginalidad del modelo no es producto del azar, sino de una desatención estructural. Sin embargo, incluso en este escenario, los docentes no se narran a sí mismos como sujetos derrotados. Por el contrario, reconstruyen su experiencia desde la persistencia, la adaptación y la búsqueda de sentido en su práctica pedagógica.

Por ello, reentender el fracaso implica desplazar su significado. No se trata de negar las condiciones adversas ni de romantizar la precariedad, sino de reconocer que el fracaso, tal como ha sido nombrado por el sistema, no agota la experiencia del sujeto. Las narrativas muestran que

allí donde el discurso dominante identifica déficit, también se gestan vínculos, aprendizajes y apuestas transformadoras.

Finalmente, esta investigación deja abierta una inquietud más amplia: si el sistema educativo produce modelos abyectos para gestionar sus márgenes, ¿qué dice esto sobre la forma en que concebimos el éxito? Tal vez el verdadero problema no radique en los sujetos que transitan modelos alternos, sino en la rigidez de una estructura que necesita clasificar para sostener su legitimidad.

En consecuencia, las narrativas docentes no solo problematizan la idea de fracaso, sino que invitan a repensar el sistema educativo desde sus bordes, puesto que son aquellos lugares, los que no ocupan el centro en donde subyacen las claves para comprender tensiones profundas y, quizás, para imaginar otras formas para habitar.

Referentes bibliográficos

- Aldana Bautista, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: Hacia una estética corporal en la escuela. *Praxis y Saber*, 8(18), 127 - 147.
doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7247>
- Barila, M., & Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis Educativa*(11), 38-47. Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/466/407>
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus. Obtenido de <https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2024/01/Walter-Benjamin-%E2%80%93-Iluminaciones.pdf>
- Bensaïd, D. (2021). *Walter Benjamin centinela mesiánico*. Cuenco de Plata.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Obtenido de <https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Obtenido de <https://reddeSalud.org/apc-aa-files/1342d291dfe7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Capocasale Bruno, A. (2012). *Las concepciones docentes acerca de los Liceos Nocturnos: Cómo conciben la educación algunos docentes de Liceos Nocturnos con Bachillerato de Enseñanza Secundaria en Montevideo*. Editorial Académica Española. Obtenido de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/628/Capocasale%2cA.LasConcepciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cardenas Huaylinos, R. M. (2023). *Condiciones laborales y subjetividades en jóvenes docentes de colegios privados de bajo costo en Lima Metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8aec5e27-d07f-4e2d-b3e7-a2aa000a5acb/content>
- Castro Silva, M. L. (2018). Ciencia, filosofía y pedagogía: entre preguntas, lenguajes y parábolas. *Criterio Libre Jurídico*, 15(2). doi:10.18041/1794-7200/criteriojuridico2018v15n2.5570
- Coluccio Piñones, Á., Muñoz Calderón, C., & Ferrer Urbina, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud & Sociedad*, 7(1), 98 - 111. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/4397/439746001006.pdf>
- Costica, B. (2020). El fracaso en la filosofía. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, LIX (155), 203-209. Obtenido de https://www.academia.edu/44538433/El_fracaso_en_la_filosof%C3%ADa_in_Spanish
- Cuenca, R., & Portocarrero, C. (2001). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Ministerio de Educación del Perú, Lima. Obtenido de <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/34c59b37-cb1e-4fb2-ae68-e805579fa97d/content>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. Obtenido de <https://aisthesis2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/deleuze-guattari-mil-mesetas.pdf>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Flores, V. (2013). *Interrupciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark. Obtenido de <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/11/interrupciones-libro-valeria-flores.pdf>
- García, M., Vilanova, S., Malagutti, A., & Del Castillo, E. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria, en la escuela de un penal. *Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación N° 44*, 01- 09.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. Universidad Jesuita de Guadalajara. *Iberoamericana de Educación*, 211-228. Obtenido de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122917/Documento_completo.pdf-PDFAEdit.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gibson, K., & Graham, J. (2022). *Una política Poscapitalista*. Icaria.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hernández, C. A. (2014). Implicaciones de la política educativa de nivel básico: la percepción de los docentes. *Revista Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad.*, 21(59), 29-67. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/espinal/v21n59/v21n59a2.pdf>
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Ibáñez, B. (1992). *Mimesis y Realismos: una discusión relevante para la caracterización de Modernismo y Posmodernismo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. doi:<https://doi.org/10.18172/cif.2322>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Posmarxismo sin pedido de disculpas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/373042077/LACLAU-MOUFFE-Posmarxismo-sin-pedido-de-disculpas-pdf>
- Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22606>
- Levy, B. (2022). La desesperada condición humana | Jean Paul Sartre. Obtenido de <https://www.bloghemia.com/2022/01/la-desesperada-condicion-humana-jean.html>
- Llano, F. A., & Osorio Cardona, A. C. (2012). *Historia de la educación y formación docente en Colombia*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Llano/publication/324656557_Historia_de_la_educacion_y_Formacion_docente_en_Col

- ombia/links/5ada4452a6fdcc2935884a82/Historia-de-la-educacion-y-Formacion-docente-en-Colombia.pdf
- López Fuentes, B. S., Penagos Tejasa, N., Penagos Tejada, C. H., Santacruz Gutiérrez, O. N., & Botero Gómez, P. (2014). Narrativas de violencias hacia el maestro y maestra sindicalizados en el Departamento del Cauca. *Plumilla Educativa*, 131 - 152. Obtenido de file:///C:/Users/Laura%20Estevez/Downloads/Dialnet-NarrativasDeViolenciasHaciaElMaestroYLaMaestraSind-5920280.pdf
- Lorenzatti, M. (2007). Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), 15 - 34. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a01.pdf>
- Lorey, I. (2016). *Estado de Inseguridad: Gobernar la Precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños. Obtenido de https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado%20de%20inseguridad.%20El%20go%20bierno%20de%20la%20precariedad_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf
- Martín Fraile, B., & Ramos Ruiz, M. I. (2017). La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes. (U. d. Salamanca, Ed.) *Studia Zamorensia*, 16, 27-38. Obtenido de file:///C:/Users/Laura%20Estevez/Downloads/Dialnet-LaMemoriaDeLosMaestros-6256936.pdf
- Martínez Rangel, R., & Reyes Garmendia, E. (2012). El conenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*(37). Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>
- Mate Rupérez, M. R. (2006). *Medianoche en la historia: Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*. Madrid: Editorial Trotta.
- Meschiany, T. (2011). Notas de investigación sobre los aportes de la historia oral para el trabajo con testimonios docentes y biografías educativas. *Testimonios*(2), 273 - 300. Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16171/pr.16171.pdf
- Moreno, H. (2010). *Crónicas maestras - El oficio de maestro en su cotidianidad*. Otras inquisiciones. .
- Murcia Florian, J., & Alvarado Prada, L. (1991). *Hacia un nuevo bachillerato nocturno: un informe IAP*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pacheco Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. (I. d. Educativo, Ed.) *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112 - 121. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Plata Cuevas, L. A. (2013). *Currículo y evaluación en educación de jóvenes y adultos: Caracterización y alternativas*. [Tesis maestría], Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Obtenido de <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/3311ae5c-6a89-4aae-a136-559692d53200/content>

- Prigogine, I., & Stengers, I. (1993). *La nueva Alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puga, I., Polanco, D., & Diego, C. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la Educación*(43). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf
- Randall, M. (1992). ¿Qué es y cómo se hace un testimonio? *Revista de critica literaria latinoamericana*, 18(36), 23 - 47. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/805147391/1267462655-randall>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración III: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI .
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. Obtenido de <https://textosontologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>
- Rodríguez Pacios, A. (2018). La segregación docente en la Universidad de León. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 3(1), 161-182. doi:<https://doi.org/10.20318/femeris.2018.4080>
- Ruíz, M., Ruiz Ribés, A., Nebot Monserrat, E., Monforte García, E., & Ruiz Bernardo, M. P. (2013). Estudio de los precipitantes que conducen al alumno de secundaria a la conducta agresiva hacia el profesor a partir del testimonio de docentes. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 127 - 137. Obtenido de <https://ariasmontano.uhu.es/rest/api/core/bitstreams/6e55819c-9fa6-4c30-9f73-1089e164d9dd/content>
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al posconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En *Las políticas educativas después de los años '90*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticasyEducativas.pdf>
- Vargas Suarez , A. R., Zapata Vaquiro, J. M., Porras Rocha, J. M., & Sanchez Rodríguez, P. M. (2022). *El Lugar de la memoria en la escuela rural. Experiencias desde Aguazul, Libano, Miranda y Pitalito*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/5f403a5a-101b-4573-aa60-9c8e61b5956e/content>
- Vidiella, J., & Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, 20(67), 1281-1311. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022013.pdf>
- Viquez Monge, E. (2018). Necesidades de capacitación profesional en educación para adultos del personal docente y administrativo de colegios académicos nocturnos. *Innovaciones Educativas*, 20(29). Obtenido de [redalyc.org/articulo.oa?id=760079742002](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079742002)
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yarza, A., Franco, L., Vásquez, N., & Ramírez, M. (2014). Reformas, Relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: Una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965 - 2022. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3). doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300002>