Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Contexto sociocultural en la educación de jóvenes y adultos

Experiencias de estudiantes de un programa de bachillerato acelerado

Angel Andrés Vivanco Saraguro

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2021

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

Reconocimiento de créditos de la obra
No comercial
Sin obras derivadas

creative commons

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Angel Andrés Vivanco Saraguro, autor de la tesis intitulada “Contexto sociocultural en la educación de jóvenes y adultos: experiencias de estudiantes de un programa de bachillerato acelerado”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

06 de julio de 2021

Firma: _____

Angel Andrés Vivanco Saraguro

Resumen

Esta tesis es el resultado de un trabajo de investigación de carácter cualitativo fenomenológico sobre educación de personas jóvenes y adultas, orientada por la pregunta de si el modelo de educación de jóvenes y adultos y su aplicación considera o no el contexto sociocultural de los participantes, y si ello influye en que los jóvenes y adultos ya incorporados a un programa de bachillerato acelerado sean excluidos.

Este trabajo parte de la identificación del debate académico contemporáneo acerca del significado de la educación de personas jóvenes y adultas. Recupera los principales aportes teóricos y conceptuales que permiten reflexionar, desde una perspectiva sociocrítica, la relevancia de considerar y trabajar desde las condiciones sociales y culturales de los educandos adultos durante su proceso educativo.

Posteriormente, para conocer las condiciones sociales y culturales de los educandos, y la forma en que estas condiciones y sus experiencias determinan su permanencia o exclusión escolar, he realizado un grupo focal, encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad a siete estudiantes jóvenes y adultos. Se contó también con la colaboración de dos docentes de la modalidad de adultos.

Entre los principales resultados aquí publicados se encontró, en todos los casos estudiados, que los jóvenes y adultos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, son padres o madres de familia, esposos, esposas, trabajadores. La mayoría son empleados en sectores y trabajos no cualificados, con bajas remuneraciones y una gran demanda de tiempo. Debido a su trayectoria de vida, los adultos ostentan un cúmulo de intereses, saberes, conocimientos y habilidades que han desarrollado a lo largo de su experiencia, pero que escasamente son considerados en su proceso educativo.

Finalmente, se examina de manera crítica el currículo de educación de adultos y se confronta con la realidad encontrada. Este análisis deja entrever que la educación de adultos en Ecuador sigue prácticamente la misma lógica que la educación ordinaria de niños y adolescentes, con contenidos programáticos extremadamente académicos, que nada se relaciona con los intereses y necesidades de los adultos. Este trabajo evidencia la necesidad de repensar una propuesta de educación de adultos que reconozca verdaderamente sus intereses tomando como base obviamente su contexto.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, contexto sociocultural, currículo, exclusión escolar, bachillerato acelerado

A mí amada Lizi, compañera de vida…

A mí querido Benjamín, razón de mi vida…

Agradecimientos

Al Divino Niño Jesús, por la vida y la salud para alcanzar esta meta. Un agradecimiento profundo a mi familia. A mis viejitos, Beya y Agita, porque a pesar de los años me siguen cuidando, les debo la vida y este logro es todo suyo. A mis hermanos, Juanfer, Chris, Mabe y Santy, por su apoyo incondicional en todo momento; y por supuesto a mi amada Lizi y a mi querido Benjamín. Sin el amor y la comprensión que me han brindado este trabajo no hubiera sido posible.

A la prestigiosa Universidad Andina Simón Bolívar, por brindarme espacios de reflexión y crítica. A sus distinguidos docentes del Área de Educación, por compartirme sus valiosos conocimientos y experiencias que me permitieron crecer como persona y como educador. En especial a Soledad Mena, por su generosidad intelectual y por su inagotable ayuda y acompañamiento en el desarrollo de esta investigación. Extiendo también un fraterno agradecimiento a Juan Pablo Bustamante y Juan Samaniego, lectores de la tesis, por su ayuda y sus valiosísimas recomendaciones.

Por último, un agradecimiento especial a los estudiantes adultos que colaboraron como informantes en esta investigación. Por compartirme sus experiencias, sus alegrías y también sus tristezas, pero, sobre todo, por permitirme conocer cómo es la vida de las personas adultas que no han terminado el colegio y cómo viven su proceso educativo en la modalidad de educación de adultos. A todas y todos ustedes, muchas, pero muchas gracias.

Tabla de contenidos

Introducción 13
Capítulo primero Consideraciones teóricas y conceptuales 19
1. La reproducción cultural en el sistema escolar 19
2. La educación de personas jóvenes y adultas en el debate académico actual 23
3. El proceso de enseñanza – aprendizaje en adultos 30
4. Educación de adultos: contexto internacional 36
5. Educación de adultos en Ecuador: una breve retrospectiva 47
Capítulo segundo La voz de los estudiantes jóvenes y adultos: análisis del caso 57
1. Proceso de exclusión del sistema escolarizado regular 62
2. Consecuencias de la primera exclusión escolar 68
3. Recuperación de saberes y conocimientos previos de los jóvenes y adultos 71
4. La decisión de retomar los estudios 74
5. Principales dificultades y desafíos en el Bachillerato a Distancia – Virtual 79
6. Determinantes de la exclusión o permanencia escolar 88
Capítulo tercero Análisis de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas jóvenes y adultas 95
1. Currículo y adaptaciones curriculares 95
2. Análisis crítico de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa 97
3. Análisis de la Norma Técnica de Educación a Distancia 110
Conclusiones y recomendaciones 115
Lista de referencias 121
Anexos 127

Introducción

Al hablar de la educación de personas jóvenes y adultas esta no debe limitarse únicamente a un tema específico de edad, sino, primordialmente, a un tema de especificidad cultural (Kohl de Oliveira 1999). En este campo de la educación, el grupo de estudiantes jóvenes y adultos, en ocasiones, tiende a considerarse homogéneo debido a que comparten la condición de no ser niños. No obstante, es necesario considerar también que estas personas forman parte de la diversidad cultural contemporánea.

Además, se debe considerar que el adulto, dentro de la educación de adultos, no es el estudiante universitario o el adulto profesional que busca capacitarse o especializarse en alguna área específica. Por el contrario, generalmente, es el adulto que labora desde la infancia o la adolescencia en trabajos poco cualificados, que reside en sectores populares, con bajo nivel académico, y que trae consigo su propio cúmulo de experiencias sociales y culturales (Kohl de Oliveira 1999).

En este sentido, Kohl de Oliveira (1999) por ejemplo, propone reflexionar la educación para personas jóvenes y adultas al menos desde tres perspectivas: 1) Condición de no niños; 2) Condición de excluidos de la escuela; y, 3) Condición de pertenecer y ser miembros de diversos grupos culturales. Con respecto a la primera, existe una limitación considerable desde el campo de la psicología, ya que la mayoría de las teorías del desarrollo y aprendizaje se han referido, tradicionalmente, a niños y adolescentes. En consecuencia, la edad adulta ha sido considerada como una etapa de estabilidad exenta de cambios (Palacios 1995 citado en Kohl de Oliveira 1999).

Además, el joven o adulto con escolaridad inconclusa, generalmente, está inmerso en el mundo del trabajo, y sus relaciones interpersonales fluyen de manera diferente que las del niño o el adolescente. La etapa de vida en la que se encuentra el adulto hace que lleve consigo un historial de experiencias y reflexiones mucho más largo y complejo que el de un niño. A su vez, el adulto en esta etapa trae consigo diferentes habilidades, dificultades, conocimientos y, posiblemente, sus propios procesos de aprendizaje (Kohl de Oliveira 1999).

Con respecto a la condición de excluidos de la escuela, se debería atender necesariamente a un rezago escolar que va más allá de no haber terminado la primaria o la secundaria. Evidentemente, tal rezago incluye también una marginación social que los ha excluido no solo de un sistema de educación escolarizado, sino también, de una

sociedad en la que los avances tecnológicos y su manejo brindan mayores oportunidades en busca de una mejor calidad de vida (Estrada 2005).

La condición de excluidos de la escuela regular es un rasgo cultural muy importante que ayuda a definir el lugar social de estos jóvenes y adultos. Frente a ello, es importante reflexionar sobre cuán idónea es la escuela para este grupo de personas que, evidentemente, no es su objetivo principal. Cuán idóneos son, para estas personas jóvenes y adultas, los programas, planes de estudio, y métodos de enseñanza diseñados inicialmente para niños y adolescentes que los trabajan de forma escolarizada y regular.

Además, la escuela como institución, supone una relación entre una determinada edad y la falta de conocimiento sobre ciertos contenidos, hábitos, valores, prácticas, jerga escolar, entre otros. Este conjunto de supuestos incomoda a los jóvenes y adultos dificultando su proceso de aprendizaje. De hecho, según Kohl de Oliveira (1999), los altos índices de deserción y repitencia en los programas de educación para jóvenes y adultos se deben, en gran parte, a la falta de armonía y correspondencia entre la escuela y las necesidades y realidades de sus estudiantes. Esta condición sirve como perspectiva para los propósitos de esta investigación.

Por lo que refiere a la condición de pertenecer y ser miembros de diversos grupos culturales, el problema gira en torno a la relativa homogeneización dentro de la heterogeneidad cultural. Tres son los enfoques que sobresalen en la literatura del tema. El primero afirma la existencia de diferencias en el funcionamiento intelectual entre sujetos de diferentes grupos culturales. Este discurso coloca por ejemplo, a los grupos no urbanos, educados o burocráticos, como grupos menos desarrollados y se entienden como primitivos, sin pensamiento lógico-abstracto, basados más en la intuición que en la racionalidad (Kohl de Oliveira 1999).

De esta manera, en el campo de la educación de adultos, con base en este discurso, las posibilidades de aprendizaje y el funcionamiento intelectual de los jóvenes y adultos desescolarizados estarían determinados por las características de la forma de vida de su grupo de origen. En este sentido, si el adulto no piensa correctamente, o es incapaz de aprender adecuadamente, esto se debería a especificidades propias del grupo cultural al que pertenece (Kohl de Oliveira 1999).

Por otro lado, el segundo enfoque niega la existencia de diferencias intelectuales o cognitivas entre sujetos que pertenecen a diferentes grupos culturales. Este enfoque se basa en que no existe evidencia de que algún grupo cultural tenga deficiencias cognitivas con respecto a otro. Por ello, este enfoque no comparte la idea de intervenir, menos aún

imponer procesos cognitivos hegemónicos a los diversos grupos culturales, ya que todo conocimiento o contenido es igual de valioso, importante y legítimo. Para el caso de la educación de jóvenes y adultos, su desarrollo y formas de aprendizaje, así como sus saberes, hábitos, actitudes y valores, deberían respetarse en lugar de deslegitimarse (Kohl de Oliveira 1999).

Por su parte, el tercer enfoque postula la teoría histórico-cultural como perspectiva para comprender la relación entre cultura y modo de pensamiento. Este enfoque postula a la historia y a la cultura como constitutiva de la psique, y que esta se construye de manera singular a través de la inserción de los sujetos al mundo de la cultura. Es decir, basada en la acción, desarrollo, y negociación cultural individual de cada sujeto. En este sentido, el hecho de que un grupo de adultos compartan condiciones de vida como pertenecer a sectores populares o tener bajos niveles de escolaridad, no garantiza que operen psicológicamente de la misma manera (Kohl de Oliveira 1999).

Bajo esta perspectiva, este enfoque sostiene que dentro de un mismo grupo cultural existe una gran heterogeneidad intergrupal. Es decir, al interior de los grupos culturales relativamente homogéneos militan diferencias que distinguen a los sujetos en su forma de pensar y responder a situaciones de su contexto. Por lo tanto, no debería postularse formas homogéneas de pensamiento para sujetos del mismo grupo ya que, por definición, el desarrollo psicológico es un proceso de transformación constante y singular.

En la educación de adultos, si bien el grupo comparte algunas características como el pensamiento relacionado a su experiencia personal inmediata, o la dificultad para comprender los lenguajes de lo escolar; también es cierto que, en este mismo grupo existen sujetos que no poseen estas peculiaridades, y que existen diferencias como su historia de formación intelectual. Por ello, las instituciones encaminadas en la educación de jóvenes y adultos son, al mismo tiempo, espacios para la confrontación de culturas, no obstante, la escuela, a menudo, termina domesticando a los adultos al imponer un patrón de cultura dominante a través de un currículo hegemónico (Kohl de Oliveira 1999).

De ahí que, es importante analizar de manera crítica los currículos escolares implementados en los programas de educación de jóvenes y adultos y su relación con el contexto sociocultural de los estudiantes. Al respecto, Velasco y Madrazo (2011), mencionan en su estudio sobre cultura y educación de adultos, que al parecer, esta relación si se considera en los discursos y en los currículos, sin embargo, en la práctica, docentes y autoridades no la consideran. Esto debido a las condiciones laborales y al desconocimiento de los aspectos culturales del adulto, tales como sus conocimientos,

saberes, intereses, expectativas, condiciones materiales de vida, creencias, costumbres, hábitos, entre otros.

En este punto es importante mencionar que, muchos jóvenes y adultos quedan excluidos de los programas de alfabetización y educación de adultos, a pesar de que, en ocasiones, se presentan como una oportunidad educativa flexible en tiempo y espacio. La causa de esta problemática podría ser la arbitrariedad de los contenidos que se imparten en estos programas, que nada se relacionan con las necesidades y realidades de las personas adultas, y que por el contrario, reproducen la desigualdad y dominación a través de la imposición de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron 1996).

Con todo lo anterior, en el presente trabajo se propone investigar si en la educación de jóvenes y adultos se considera o no las condiciones de origen sociocultural, y si ello incide en que los adultos ya incorporados sean excluidos. Esta tesis busca, justamente, conocer las condiciones socioculturales en las que viven los educandos adultos, y cómo éstas son atendidas en su proceso educativo y su relación con la exclusión escolar. Este trabajo se plantea como un estudio de caso, que toma como unidad de análisis un programa de educación de jóvenes y adultos regido por el Ministerio de Educación, y que es ejecutado por la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito.

Pregunta central de investigación

Dicho todo lo anterior, la pregunta central que orienta esta investigación es ¿si se considera o no las condiciones de origen sociocultural de quienes estudian en la educación de jóvenes y adultos, y si ello influye en que los jóvenes y adultos ya incorporados al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito sean excluidos?

Para la concreción de esta pregunta se plantean como objetivo general y objetivos específicos los siguientes:

Objetivo general

Determinar si se considera o no las condiciones de origen sociocultural de quienes estudian en la educación de jóvenes y adultos, y si ello influye en que los jóvenes y adultos

ya incorporados al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito sean excluidos.

Objetivos específicos

a) Identificar el debate teórico contemporáneo que precisa el significado de la educación de personas jóvenes y adultas.

b) Conocer el contexto sociocultural de las y los estudiantes jóvenes y adultos del programa del Bachillerato a Distancia – Virtual.

c) Analizar de manera crítica las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas jóvenes y adultas.

Para dar respuesta a la pregunta central de investigación la tesis se estructura de la siguiente manera. En el capítulo primero, denominado: "Consideraciones teóricas y conceptuales"; se estructura un marco teórico que permite, a partir del debate académico contemporáneo, identificar el significado de la educación de adultos y la importancia que adquiere el contexto sociocultural. Se realiza también una revisión desde el ámbito internacional acerca de los principales avances de la educación de adultos, con énfasis en la consideración de la variable cultura. El capítulo finaliza con una breve retrospectiva de la educación de adultos en el contexto nacional.

El capítulo segundo, denominado: "La voz de los estudiantes jóvenes y adultos: análisis del caso"; inicia con la explicación de la metodología utilizada en la investigación. Posteriormente, se describe la información concerniente al contexto sociocultural de los jóvenes y adultos de un caso en específico, misma que se supone importante de ser considerada en la atención de su educación. El énfasis de este capítulo está encaminado en conocer las historias, experiencias y trayectorias de vida de los jóvenes y adultos, para comprender la importancia de considerar el contexto sociocultural del adulto en su proceso educativo.

Finalizo con el capítulo tercero, denominado: "Análisis de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas jóvenes y adultas"; en el cual se presenta primero una breve connotación de currículo y adaptaciones curriculares en el marco de esta investigación. Posteriormente, se analiza de manera crítica los principales

componentes de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa. Este análisis se contrasta con la realidad analizada en el capítulo segundo. El propósito de este último capítulo es confrontar lo que propone el documento como discurso oficial con las necesidades y realidades socioculturales de los estudiantes jóvenes y adultos. Este análisis incluye también examinar el uso de las mencionadas adaptaciones curriculares por parte de los agentes educativos en la práctica.

Justificación

La UNESCO (2013) menciona que culminar la educación secundaria se está tornando cada vez más necesario para evitar situaciones de marginalidad laboral y social en la región. Este pensamiento converge con el de Venegas et al. (2017), quienes afirman que el abandono escolar secunda el crecimiento de la marginación y de la exclusión social de los excluidos afectando en conjunto a la sociedad. Por ello, es necesario investigar con sentido crítico los factores que generan esta problemática en los diferentes niveles y modalidades educativas, especialmente en la educación de adultos, donde tradicionalmente los niveles de exclusión escolar son muy altos (Hernández y Díaz 2017).

Todos los antecedentes mencionados hasta este punto motivaron la realización de esta investigación, pues permitió determinar, desde una perspectiva sociocultural, las causas de la exclusión escolar de los jóvenes y adultos del programa del Bachillerato a Distancia – Virtual. La información recopilada en este trabajo será valiosa, en el caso de que el gobierno pretenda reformular y mejorar la atención del educando como ser sociocultural en la educación de adultos. Esto a fin de disminuir la problemática de la exclusión que atenta contra los estudiantes jóvenes y adultos.

Esta investigación se torna urgente e importante, en el sentido de que la mayoría de las veces, los estudiantes jóvenes y adultos quedan excluidos del proceso educativo por la falta de atención y consideración de sus condiciones materiales de vida. Esto debido al desconocimiento del contexto sociocultural del adulto por parte de las instituciones educativas. Habría que decir también que, esta investigación no solo será un aporte académico relevante a la literatura del tema, sino que también, responde a una preocupación por los altos niveles de exclusión escolar de los adultos que perpetúa posiblemente su condición de exclusión social.

Capítulo primero
Consideraciones teóricas y conceptuales

El adulto encuentra que "aquello no es exactamente lo que necesita o lo que desea, no corresponde a sus problemas inmediatos; ni los métodos de trabajo, ni los contenidos, ni los modos de evaluación le complacen. Esa Pedagogía infantil y pueril no le va".
(Ibáñez citado en Medina 2000)

En este capítulo se presenta una aproximación teórica acerca del significado de la educación de personas jóvenes y adultas y la importancia que adquiere el contexto sociocultural en este tipo de educación. Para ello, se inicia este acápite presentando una síntesis del debate académico acerca de la función reproductora del sistema escolar en general, para posteriormente vincularlo con el debate académico actual que gira en torno a la educación de personas jóvenes y adultas. Luego, se considera importante revisar las principales discusiones internacionales que orientan este tipo de educación, para finalmente, concluir el capítulo con una breve retrospectiva de la educación de adultos en el contexto nacional.

1. La reproducción cultural en el sistema escolar

El propósito de la presente investigación es analizar si se considera o no las condiciones socioculturales en la educación de personas jóvenes y adultas y de qué manera influyen en la exclusión escolar. Para ello, se establece a la pedagogía crítica como la perspectiva teórica que orienta este trabajo. En este caso, se pretende contrastar el contexto sociocultural de los estudiantes con la propuesta curricular del Bachillerato a Distancia - Virtual y su relación con la exclusión escolar. La esencia de este estudio no es analizar los índices de exclusión escolar, sino, comprender la relevancia de considerar el contexto sociocultural del joven y adulto en su proceso educativo.

Así entonces, de entrada, es necesario referirse a las instituciones educativas como espacios no neutrales, en donde la transferencia y producción de conocimientos está en función de la sociedad dominante. Además, en estos espacios se manifiesta el ejercicio

del poder a través del control mediante los discursos y diversas formas de violencia simbólica. En este sentido, se plantea que los espacios escolares son lugares políticos que legitiman el control y la reproducción de solo ciertos arbitrarios culturales (Vélez 2002).

En este contexto, es preciso aludir el concepto de reproducción en el sistema escolar, analizado y conceptualizado desde diferentes perspectivas. La reproducción en la escuela puede ser vista desde un enfoque cultural, se la analiza como un ejercicio de dominación hacia los estudiantes. Bourdieu y Passeron (1996) plantean que el sistema escolar, a través de la escuela como institución, legitima solo las formas de cultura impulsadas por las clases altas, e ignora y deslegitima las de las clases bajas.

En este sentido, desde la sociología de la educación, toman relevancia las precisiones que hace Pierre Bourdieu, enfatizando que la imposición arbitraria de ciertas modalidades de cultura opera a través del poder y la violencia simbólica que ejercen las instituciones educativas sobre los sujetos (Mastandrea 2015). Por lo tanto, también es relevante subrayar los aportes de Henry Giroux (1986), sobre el rol particularmente importante que juegan las escuelas en legitimar y reproducir el capital cultural dominante.

De esta manera, y considerando que la mayoría de las veces los procesos de educación se practican en términos de violencia simbólica, mediante la imposición de arbitrarios culturales propios de la cultura dominante, es conveniente manifestar la concepción de violencia simbólica que se adopta en este trabajo.

> La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural ((Bourdieu y Passeron 1996, 48).

A partir de esta premisa, Bourdieu menciona el carácter reproductor del sistema educativo, visto como un medio de dominación a través de la imposición de un currículo escolar. Este marco conceptual, que define la función reproductora del sistema escolar se usa para los propósitos de esta investigación, ya que se busca analizar la exclusión escolar de los estudiantes como consecuencia de la desconexión entre el currículo hegemónico y el contexto sociocultural de los estudiantes jóvenes y adultos.

Resulta conveniente recalcar que, el concepto de reproducción ha sido uno de los principales temas que sustentan las teorías socialistas de la escolarización. Desde Marx, quien estableció que todo proceso de producción social es, paralelamente, un proceso de

reproducción, hasta los educadores radicales quienes sostienen que la escuela tiene como función principal la reproducción de la ideología dominante (Giroux 1986).

Para Giroux (1986), las instituciones educativas actúan como agencias de reproducción social y cultural, legitimando el pensamiento capitalista que sustenta las prácticas sociales hegemónicas. Como resultado, los teóricos críticos del sistema escolar, en vez de responsabilizar únicamente a los estudiantes por su fracaso escolar, buscan responsabilizar, en gran parte, a la cultura dominante.

En esta misma línea, Michael Apple (1979) por ejemplo, plantea que los conocimientos propuestos en los currículos escolares, y los mensajes que comunican tanto la escuela como los educadores, se establecen de una forma selectiva privilegiando una serie de valores, hábitos y cultura que responden, únicamente, a los intereses y expectativas de las clases dominantes y poderosas.

Con todo esto, se puede concluir que el sistema escolar cumple con una práctica reproductora de cierto capital cultural, y que la exclusión escolar podría entenderse, en gran parte, como una consecuencia directa de estas prácticas ejercidas desde la propia escuela (Roman 2013 citado en Mastandrea 2015). Además, es importante mencionar que, en el caso específico de educación para adultos, la población de jóvenes y adultos adscritos a estos programas ya han vivido anteriormente experiencias de expulsión del sistema escolar justamente por esta causa, y que estaría repitiéndose nuevamente en el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual.

En este trabajo, ubicando como punto de partida la reproducción cultural y aludiendo como referente lo planteado por Pierre Bourdieu, la reproducción en el contexto educativo pretende explicar cómo se reproduce el capital cultural dominante en las escuelas. Bourdieu (1996), mira a la educación como una fuerza social y política de reproducción de clases, a través de la denominada violencia simbólica. Esta última, entendida como un sutil ejercicio de poder, ejercida por las clases gobernantes para imponer una cultura que responde a sus intereses.

Para Bourdieu, las escuelas cumplen con un papel importante en la reproducción de la cultura dominante, puesto que, legitiman solo ciertas formas de conocimiento, de hablar, de comunicarse y de relacionarse. Principalmente, lo hacen a través de un currículo escolar hegemónico, que señala y prioriza cuerpos de conocimiento inherentes a los intereses de las clases apoderadas.

Asimismo, Pierre Bourdieu señala que, estos cuerpos de conocimiento, a más de confirmar intereses y valores de la clase dominante, deslegitima otras clases de saberes,

particularmente, los saberes de las clases trabajadoras. Es decir, la importancia del currículo escolar hegemónico es legitimar el conocimiento de alto status, generalmente historia, ciencias, etcétera; y excluir el conocimiento de bajo status, como las artes y otras formas de conocimiento propias de la clase supeditada.

En suma, para Bourdieu las instituciones educativas legitiman el capital cultural dominante mediante contenidos jerárquicamente seleccionados y ordenados en un currículo escolar hegemónico. Por lo tanto, esta arbitrariedad de los conocimientos pone a los estudiantes de clase baja, en este caso a los jóvenes y adultos desescolarizados, cuyo origen familiar no les ha permitido un acercamiento a la cultura dominante, en una evidente posición de desventaja, lo cual no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso escolar (Bourdieu 1964 citado en Mastandrea 2015).

Las consideraciones anteriores no eximen de señalar que, dentro del contexto del debate sobre el papel reproductor del sistema escolarizado, la alfabetización y la educación de adultos son temas que al parecer se han escapado. En especial porque la alfabetización, tradicionalmente, ha sido reducida al aprendizaje de habilidades básicas, subyugadas a la lógica y las necesidades del capital y del trabajo (Torres 2017). De hecho, Giroux mira que la alfabetización y la educación de adultos no son más que una senda que buscan los oprimidos en su tentativa de penetrar a una esfera social y económica que los considera ciudadanos de segunda categoría (Torres 2017).

Está claro que la alfabetización y la educación de adultos no son actividades políticas ni neutras, con algunas raras excepciones como lo es el pensamiento freireano. Torres (2017) manifiesta que, tradicionalmente, se ha discutido la alfabetización y la educación de adultos desde dos perspectivas, a simple vista contrapuestas: la perspectiva hegemónica gubernamental y la perspectiva crítica académica. El mismo autor menciona que existe por supuesto una tercera voz que lamentablemente casi nunca es considerada: la del educando joven o adulto.

Torres (2017) destaca que mientras la visión gubernamental reclama una mayor vinculación de la educación de adultos con las demandas de los mercados de trabajo, la postura crítica en cambio subraya cómo los intereses, condiciones y patrones socioculturales que ligan la escuela con el Estado se legitiman en el currículo, planificación y organización de los programas gubernamentales de educación de adultos.

Mientras por un lado los burócratas gubernamentales encargados de la educación de adultos justifican su trabajo con una visión económica y eficiente de este tipo de educación, bajo la retórica de contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes y

adultos; por otro lado, la visión académica crítica analiza cómo la cultura dominante se impone en los programas de educación de adultos, y cómo un currículo hegemónico simplemente reproduce la cultura dominante a expensas de la apremiante necesidad y demanda de los jóvenes y adultos de terminar la escolaridad obligatoria (Torres 2017).

En suma, la postura crítica académica analiza cómo en los programas de educación de adultos se refuerzan cuestiones como la violencia simbólica, desigualdad o la reproducción intergeneracional de la pobreza, creando una especie de circulo vicioso. Los sujetos de la modalidad de educación de adultos muchas veces son víctimas de una doble violencia simbólica, por un lado enseñarles como si fueran niños, y por otro, ser excluidos por no contar con el bachillerato. Esta situación se complejiza aún más para las mujeres.

Este trabajo se apuntala, precisamente, desde la visión crítica de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos. A continuación, se presentan los principales aportes teóricos acerca del significado de la educación de adultos. Se ha tomado como referente teórico investigaciones y posturas conceptuales que permiten comprender la necesidad de considerar el factor sociocultural en la educación de personas jóvenes y adultas, mismo que según la academia, es importante de ser considerado en la atención de su educación.

2. La educación de personas jóvenes y adultas en el debate académico actual

En este apartado se realiza un acercamiento conceptual acerca del significado que adquiere la educación de personas jóvenes y adultas en el debate académico contemporáneo. Se ha tomado como referente principalmente la reflexión realizada por María del Carmen Lorenzatti (2007), quien defiende que los procesos de educación de adultos deben estar fuertemente vinculados a la vida cotidiana del sujeto, es decir, responder a los intereses y necesidades inmediatas de los adultos. Al mismo tiempo se dialoga con investigaciones de Carlos Torres (2017), Juan Velasco y María Madrazo (2011), Violeta Acuña (2013), Marta Kohl de Oliveira (1999), entre otros.

"Se entiende por educación de adultos el conjunto de todos aquellos programas destinados a una población mayor de quince años de edad, la cual durante sus primeros años no tuvo acceso al sistema escolarizado o quedó excluido del mismo" (Torres 2017, 172). En este sentido, la educación de adultos se oferta, generalmente, como una modalidad extraordinaria de educación que se encarga exclusivamente de personas adultas que por distintas razones no pudieron concluir sus estudios en las edades previstas en las normativas legales.

En general, la educación de adultos “atiende a los grupos sociales más empobrecidos, desposeídos de poder alguno y localizados en los niveles más bajos de la estratificación social en las sociedades nacionales de América Latina” (Torres 2017, 171). La mayoría de las veces, los programas de educación para personas jóvenes y adultas operan como simples campañas de alfabetización, y funcionan bajo el discurso de restituir el derecho a la educación de las personas tradicionalmente excluidas. A su vez que, la educación de adultos se ha constituido en un salida para quienes han sido llamados “desertores” de la escuela, carga estigmatizante muy fuerte (Acuña 2013).

Es muy común encontrar en las aulas, ya sean espacios físicos o virtuales, de los centros educativos de adultos una gran heterogeneidad de sujetos, edades, necesidades e intereses. Estudiantes adultos que se encuentran en diferentes situaciones y a quienes a menudo se les etiqueta de analfabetos puros o funcionales (Lorenzatti 2007). Esta nominación es bastante restringida porque clasifica a las personas solo en función de un concepto limitado de alfabetización, obviando los conocimientos y experiencias vividas del adulto, así como sus estrategias de aprendizaje construidas en el intento por resolver las situaciones que enfrenta a lo largo de su vida (Lorenzatti 2007).

Para Lorenzatti (2018), los adultos de nula o baja escolaridad poseen más conocimientos de los que expresan, mismos que deberían analizarse minuciosamente por los educadores para poder pensar propuestas de educación de adultos. Este análisis permite reconocer a los educandos adultos como sujetos activos, contrario a la concepción tradicional que tienen los programas gubernamentales de educación de adultos. Sin embargo, en muchos casos, es evidente el desconocimiento por parte de las instituciones acerca de lo que los adultos conocen y saben hacer frente a diversas situaciones de su contexto (Lorenzatti 2018).

En este punto conviene mencionar que, los aportes clásicos del pedagogo Paulo Freire (1971) acerca de la alfabetización y la educación de adultos permiten estudiarla como un acto político. Sus aportes rompen con la visión neutral de la educación, al sostener que los adultos con nula o baja escolaridad no son hombres marginados por el sistema, sino hombres oprimidos dentro de él. En la educación de adultos, alfabetizandos y alfabetizadores son sujetos que conocen y que entablan relaciones dialógicas acerca del objeto de conocimiento que es su misma realidad circundante (Freire 1971).

Para Paulo Freire los adultos crean sus conocimientos a partir de las reflexiones y experiencias de su propia vida cotidiana, y por eso considera que la alfabetización es una acción cultural para la libertad (Freire 1975). De esta manera, introduce la importancia

de considerar el contexto de los sujetos en su educación. La educación de adultos implica dos entornos interrelacionados, por un lado, una relación dialógica entre educadores y educandos que favorece el análisis de la realidad; y por otro, el contexto real y concreto, es decir, la realidad social en la cual el hombre vive y existe (Freire 1975).

De otro lado, pero en la misma línea, los aportes de Vygotsky y Leontiev, desde la perspectiva histórico-cultural consideran a la alfabetización como una práctica social que se construye a partir de las actividades, acciones y propósitos de los adultos. Tanto los aportes conceptuales de Freire, Vygotsky y Leontiev orientan también el presente trabajo, ya que permiten conocer y comprender qué sucede con la vida de las personas que no pudieron finalizar la escolaridad obligatoria en la edad correspondiente, y cómo viven el proceso educativo en esta etapa de su vida.

Velasco y Madrazo (2011), sostienen en su investigación que la educación de adultos se configura como una pedagogía con perspectivas psicológicas, culturales y sociales que tiene por objeto la formación de la vida intelectual, social y cultural a lo largo de las edades del adulto. En este contexto, la educación de adultos está dirigida a aquellos que buscan adquirir conocimientos y aptitudes vinculados con la acción comunitaria. La educación de adultos pretende prepararlos en y para lo social y cultural, lo cual les permita relacionarse y participar de manera crítica y constructiva en el mundo que les corresponde en cuanto adultos (Velasco y Madrazo 2011).

Todas estas premisas deberían colocar a la educación de adultos como una prioridad en el amplio campo de la educación, no solo por atender a un grupo socialmente excluido, sino también, por la importancia que conlleva educar y formar a los adultos desescolarizados. Sin embargo, las problemáticas de la educación de adultos han sido mucho menos tratadas y estudiadas que, por ejemplo, las problemáticas de la educación ordinaria o de la educación superior (Torres 2017). La investigación sobre los educandos adultos es escasa, pues tradicionalmente se ha indagado acerca del aprendizaje de los adultos sin considerar los conocimientos que los jóvenes y adultos construyen a lo largo de su historia de vida (Lorenzatti 2018).

Al respecto, Torres (2017) señala que la investigación acerca de educación de personas jóvenes y adultas es muy escasa y poco sistematizada. Esta condición guarda relación con el bajo nivel de asignación presupuestario por parte de los gobiernos, tanto para el desarrollo de proyectos como para la investigación sobre educación de adultos. Por esto y más es que, a menudo, se carece de información suficiente acerca de los fundamentos, principios, modos de organización y administración de los programas de

educación de adultos. Así también, se conoce poco acerca del perfil de los estudiantes y profesores, y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que utilizan (Torres 2017).

De hecho, para Acuña (2013), el estudio de la población escolar de la educación de adultos, de las instituciones que los albergan, del tipo de educación que se imparte, de la preparación de los docentes, del alcance de la cobertura, de las necesidades de los estudiantes adultos para prevenir una segunda exclusión, de las razones de la elección de estos centros, del impacto social, económico y político de estos programas, son entre muchos otros, aspectos importantes para poder mejorar el desempeño y el cumplimiento de los propósitos que se plantean los programas de educación de adultos. Sin embargo, todos estos se han estudiado muy escasamente, debido a que el campo de la educación de adultos se ha considerado históricamente como marginal (Berteley 2003).

Schmelkes y Kalman (1996 citados en Lorenzatti 2018), sintetizan y sugieren tres líneas para la investigación y reflexión acerca de los principales problemas pendientes de la educación de adultos: 1) Reconocimiento de las condiciones de vida de los adultos (este es uno de los objetivos del presente trabajo de investigación); 2) Agotamiento del modelo tradicional de educación, tanto en contenidos como en metodologías; y, 3) Reconceptualización pedagógica de los programas de educación para jóvenes y adultos. Las autoras conciben la educación de adultos como un proceso plural, autodeterminado y respetuoso de las diversas realidades multiculturales (Lorenzatti 2018).

En términos globales, las políticas y normativas oficiales de los gobiernos tratan la educación de adultos al igual que el sistema de educación regular, soslayando aspectos específicos y características particulares de la misma (Lorenzatti 2018). Esta apreciación da cuenta del lugar marginal que ocupa la educación de adultos en el sistema educativo y en la sociedad. Por esta razón, no basta con analizar y reformular las normativas oficiales y las políticas educativas, sino que también, es necesario analizar e investigar la cotidianeidad tanto de las instituciones de educación de adultos, como la de los sujetos que asisten a ellas (Lorenzatti 2018).

En este sentido, Lorenzatti (2018) reconoce que la dimensión política de la educación de adultos tiene varias cuestiones pendientes, entre ellas: a) Conocer quiénes son los jóvenes y adultos destinatarios de las prácticas educativas de la educación de adultos; b) Reconocer la diversidad de instituciones que se ocupan de la educación de adultos, pues presentan diferentes orígenes y responden a distintos propósitos; c) Asumir que en estos espacios escolares el conocimiento debe dotar a los jóvenes y adultos de herramientas conceptuales que les permitan participar de manera crítica en su

cotidianeidad; y, d) Reconocer que actualmente la mayoría de los docentes que desarrollan sus prácticas en la modalidad de educación de adultos no tienen formación específica para trabajar con este grupo de personas.

Con lo anterior queda claro que la investigación sobre educación de adultos es todavía un tema pendiente y poco explorado en la región. Se observa que las temáticas pendientes que emergen en torno a la educación de personas jóvenes y adultas son muy variadas y podrían considerarse como líneas de acción y de investigación que contribuyan a la mejora continua de estos programas. En este sentido, el capítulo segundo de esta investigación se centra en una de las vertientes pendientes, la cual es conocer, desde una perspectiva sociocultural, quiénes son los jóvenes y adultos que asisten hoy a la educación de adultos.

La literatura acerca de los estudiantes jóvenes y adultos que se incorporan a los programas de educación de adultos indica, en términos generales, que esta población escolar es de origen rural o urbano marginal con un pasado campesino reciente (Torres 2017). Habitualmente, estos adultos se sitúan en las zonas rurales, o si son migrantes urbanos pertenecen a los sectores o barrios populares y marginales de menor desarrollo de las grandes ciudades (Kohl de Oliveira 1999),

Muchos de ellos, en ocasiones, pertenecen a grupos étnicos, son monolingües, y conviene subrayar que, el analfabetismo y la condición de escolaridad inconclusa es proporcionalmente mayor en las mujeres que en los hombres (Torres 2017). Esta última condición marca una brecha en cuanto al tema de género. También es conveniente señalar que, este grupo objetivo incluye campesinos e indígenas en general (Torres 2017).

Estudios e investigaciones recientes mencionan que las personas adultas que se adscriben a los programas de educación de adultos están inmersas en el mundo del trabajo, en actividades como amas de casa, empleados informales, comerciantes ambulantes, trabajadores urbanos con remuneraciones bajas, empleados en la construcción, o trabajadores en los niveles más bajos de las empresas o industrias, entre muchas otras (Acuña 2013). Todos estos rasgos culturales, sumados a las condiciones sociales que enfrentan estos adultos, se suponen importantes de ser considerados en la atención de su educación (Torres 2017).

De ahí que, es importante por ejemplo considerar todas esas formas que tienen los adultos para abordar los problemas y para tomar decisiones, mismas que están condicionadas por el medio sociocultural en el que vive y se desenvuelve el adulto. Así también, es necesario considerar que las relaciones que establece el adulto con

instituciones como la familia, el trabajo, la iglesia, gremios barriales, deportivos, culturales, entre otras; le aportan conocimientos que le ayudan a construir una percepción sobre el mundo social al que pertenece (Lorenzatti 2007). Esto permite sostener que la práctica educativa del adulto no puede considerarse en forma abstracta, aislada de las condiciones sociales y culturales (Lorenzatti 2014).

De hecho, de acuerdo con Lorenzatti (2014), los jóvenes y adultos son sujetos que leen, escriben, sienten, piensan, tienen proyectos, y poseen conocimientos sobre el mundo social, el sistema democrático y las instituciones. Para la autora, todos estos conocimientos sobre el mundo social que ostentan los adultos y que tienen un origen social deben considerarse en su educación. Sin embargo, el problema es que todos esos conocimientos que los adultos expresan son escasamente retomados en la escuela por parte de los docentes en sus prácticas educativas. En este sentido, se produce una ruptura entre lo que sabe el adulto y lo que se le pretende enseñar en la escuela (Lorenzatti 2007).

Por ello, en la educación de adultos es particularmente importante la recuperación de los saberes y conocimientos de los adultos para generar prácticas educativas significativas (Berteley 2003). Asimismo, es necesario subrayar el rol trascendental que juega el contexto sociocultural del adulto en su proceso de aprendizaje, e inclusive el tema de género como factor diferenciador en la educación de jóvenes y adultos. Para Berteley (2003), la educación de adultos debe partir del reconocimiento de que la población de educandos jóvenes y adultos cuentan con sus propias habilidades, conocimientos, saberes, e incluso su propias pedagogías.

Otro de los puntos importantes que gira en torno al debate de la educación de adultos responde a la necesidad de repensar, qué tan idónea es para los adultos la escuela como institución. Lamentablemente, es muy común observar en los programas de educación de adultos un trato infantilizado hacia los adultos (Lorenzatti 2014). Por ejemplo, cuando los adultos se incorporan a una institución escolar deben apropiarse de una serie de usos, costumbres y hábitos tales como la infraestructura escolar, el tiempo escolar, los útiles escolares, los horarios escolares, las normas y políticas escolares, entre otras más, pensadas inicialmente para niños y adolescentes.

Se debe tener en cuenta que todas estas costumbres escolares se incorporan a la vida cotidiana del adulto de una manera diferente por la etapa de vida en la que se encuentra. Así por ejemplo, en una investigación de Lorenzatti (2007), se menciona que los adultos prefieren no salir al recreo durante la jornada escolar como acostumbran los niños. Según la autora, en su mayoría, los adultos optan por aprovechar este tiempo para

adelantar y realizar las tareas encomendadas por los docentes, y otros prefieren compartir entre compañeros cuestiones de su vida como los hijos, el trabajo o la religión.

Este panorama conceptual permite subrayar que la educación de adultos debe estar fuertemente vinculada a la vida cotidiana de los jóvenes y adultos, así como responder a sus modos de conocimiento y comportamiento, y a las actividades que realizan diariamente. Con respecto a estas últimas, se debe comprender que los adultos que asisten a la educación de adultos, realizan, al mismo tiempo, diversas actividades cotidianas en diferentes condiciones, mismas que dependen del lugar social que ocupa cada persona en la sociedad. Esto y más permite reconocer el importante papel que juega el contexto sociocultural en la educación del adulto (Lorenzatti 2007).

De ahí que, la educación de adultos ha de construirse en función de las actividades y conocimientos que presentan los adultos por fuera de la escuela, reconociendo así la importancia del contexto social en su proceso educativo (Lorenzatti 2007). Esto con el fin de evitar una desconexión entre los conocimientos que se abordan en la escuela y los conocimientos que los adultos construyen en sus diferentes contextos a lo largo de su vida. Esto implica reconocer que, en la educación de adultos es particularmente importante considerar la historia social de los adultos y la fuerza de sus contextos en la construcción de sus conocimientos (Lorenzatti 2007).

Por esta razón, la modalidad de educación de jóvenes y adultos responde a un fenómeno social y no solo educativo (Lorenzatti et al. 2019). Anteriormente, se ha mencionado la importancia de considerar la realidad social en la cual están inmersos los educandos adultos durante su proceso educativo. La educación de adultos debe procurar que las prácticas educativas se desarrollen en función de los sujetos y de sus demandas reales de conocimiento. Este posicionamiento no refiere únicamente a contenidos, sino también a las relaciones pedagógicas y culturales que se establecen en cada uno de sus diferentes contextos (Lorenzatti et al. 2019).

A todo esto, y en respuesta a la atención de las distintas condiciones culturales y sociales de los adultos, los discursos sobre los objetivos de los programas de educación de adultos varían mucho. Algunos apuntan a ofrecer conocimientos y actitudes válidas para el trabajo, la cooperación, el desarrollo familiar y comunitario, e incluso promover el aprendizaje autónomo del adulto. Otros se enfocan en atender el analfabetismo funcional y en la enseñanza de operaciones matemáticas básicas (Torres 2017).

Asimismo, algunos programas de educación de adultos promueven en sus estudiantes el aprendizaje de conocimientos científicos ligados al cuidado de la salud,

agricultura, y temas afines. Sin embargo, el mayor de los discursos que sostiene la educación de adultos es el de dotar a los estudiantes de conocimientos y destrezas útiles para el trabajo. Esta idea se fundamenta en que la educación de adultos facilita y fortalece las oportunidades laborales de las personas, así como también, mejora las habilidades funcionales para la participación cívica y política de los adultos (Torres 2017).

Toda esta panorámica que gira en torno a la educación de adultos deja ver que la atención del factor cultural y social del adulto dentro de su educación es un proceso muy complejo. De hecho, para Messina (2016), el mayor problema de la educación de adultos, que por otro lado sigue confinada a una mera alfabetización y al cumplimiento de la obligatoriedad escolar, es la consideración del factor cultural. Pues la alfabetización pierde significado si no se atiende al contexto (Street 1984 citado en Lorenzatti 2014). En este sentido, la educación de adultos debe permitir la constitución de sujetos autónomos abiertos a toda forma de aprendizaje y participación social (Messina 2016).

Adicionalmente resulta necesario mencionar que, los altos niveles de exclusión escolar en la educación ordinaria y regular provoca, a corto plazo, que estos jóvenes se incorporen a la educación de adultos (Acuña 2013). Como consecuencia, la concepción tradicional de la educación de adultos dirigida solo hacia personas mayores debe modificarse, por la importancia que han cobrado los jóvenes en este tipo de educación. Al respecto, la investigación en Latinoamérica ratifica la participación mayoritariamente juvenil en los programas de educación de adultos, lo cual representa otro desafío (Berteley 2003). Por ello es urgente y necesario el estudio del perfil del estudiante actual que se incorpora a la educación de adultos, para diseñar y elaborar políticas educativas con el fin de evitar una segunda exclusión del sistema escolar.

3. El proceso de enseñanza – aprendizaje en adultos

En la educación de adultos, el enfoque humanista permite analizar la práctica educativa desde las capacidades de los sujetos. Entre las teorías tradicionales que han sido el soporte de algunas prácticas en la educación de adultos figuran las de Maslow y Erikson (Castillo 2007). Asimismo, una de las teorías más relevantes en el aprendizaje de adultos es la teoría andragógica de Knowles, quien centra como eje principal de su modelo el concepto de estudiante autodirigido (Castillo 2007).

El modelo andragógico de Knowles (s.f. citado en Castillo 2007, 3) sostiene un conjunto de postulados que el educador de adultos debe tener presente con respecto a sus estudiantes, entre los más importantes figuran:

- Los educandos adultos cuentan con experiencias acumuladas y estas constituyen una rica fuente de recursos para el aprendizaje.
- En los niños, la predisposición al aprendizaje es una función del desarrollo biológico y de la presión académica. En cambio, en los adultos la predisposición al aprendizaje es una función de la necesidad de desempeñar roles sociales.
- La tendencia (condicionada) que los niños expresan a la hora de aprender se centra en la materia, mientras que la de los adultos se centra en los problemas.
- En los adultos las motivaciones más potentes hacia el aprendizaje son internas, el alumno autodirigido es aquel que estudia a lo largo de toda su vida.

La teoría andragógica de Knowles ha sido muy influyente y extendida desde finales del siglo pasado, en especial en estudios sobre el aprendizaje en adultos (Castillo 2007). Por ejemplo, en la investigación de Castillo (2007) acerca del aprendizaje de adultos, el investigador constató que los adultos atribuyen su predisposición al aprendizaje a la necesidad de superarse en el ámbito laboral, así como también, a la necesidad de desempeñarse en la vida cotidiana de una manera "normal". Estos hallazgos coinciden con la postura de Knowles al referir que la tendencia adulta es centrar su aprendizaje en la resolución de problemas de su contexto.

A todo esto, Knowles (s.f. citado en Castillo 2007, 3) manifiesta que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de adultos es necesario partir de un diagnóstico del educando adulto, que incluya recabar información acerca de sus necesidades, metas, objetivos e intereses, para de esta manera, prever las estrategias y recursos que se utilizarán en el proceso. El mismo autor menciona que en el aprendizaje de adultos, el educando adulto posee una serie de habilidades y capacidades ya desarrolladas a lo largo de su experiencia social y cultural, e incluso sus propias formas particulares de aprender.

Generalmente, los estudiantes adultos son personas con responsabilidades familiares, laborales y sociales, las cuales minimizan el tiempo de estudio del adulto. En

este sentido, la perspectiva andragógica toma relevancia pues justamente sostiene que el proceso de aprendizaje del adulto debe estar vinculado a las diferentes necesidades de los adultos, es decir, aprovechar la fuerza del contexto sociocultural del adulto. Lamentablemente, la mayoría de las veces, es evidente la desconexión que existe entre lo que el adulto necesita aprender y lo que se le impone aprender en los programas de educación de adultos (Castillo 2007).

Por otra parte, factores como pobreza, exclusión, marginalidad, informalidad y estrategias de supervivencia no pueden pasar desapercibidos en la enseñanza de adultos. Schmelkes y Kalman (1994 citadas en Arzate 1995) manifiestan que la enseñanza de adultos no es tan fácil como se la ha concebido, pues es un proceso que debe ser contextualizado, es decir, vinculado a las dimensiones sociales y culturales de los sujetos de la educación. En otras palabras, el aprendizaje de adultos se encuentra mediado por lo cotidiano, por las actividades y procesos sociales que despliegan los adultos en situaciones concretas de su vida (Arzate 1995).

La problematización en torno a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en adultos es compleja, debido a que los factores que rodean la trayectoria de vida y la cotidianeidad de una persona adulta inciden en su visión acerca de la educación, y el significado que le otorgan al aprendizaje está en función de la utilidad de los conocimientos aprendidos en su mundo inmediato (Arzate 1995).

Al respecto, desde una perspectiva funcional de la educación de adultos, Kidd (1979 citado en Arzate 1995) manifiesta que el adulto se compromete con actividades de aprendizaje siempre que estén ligadas a sus actividades y metas sociales, y que además estén directamente asociadas a la atención de su necesidades básicas. El mismo autor señala que, los adultos de todas las edades pueden aprender eficazmente siempre que las instituciones, los currículos y sobre todo el docente identifiquen y comprendan las motivaciones, intereses y necesidades de los adultos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en adultos se ha discutido también como un discurso ideológico, Arzate (1995) menciona que las teorías acerca de la enseñanza y aprendizaje de adultos y su instrumentalización adquieren en la práctica orientaciones ideológicas que responden a los intereses de una sociedad determinada. En contraparte, Schmelkes (1994 citada en Arzate 1995) sostiene que los procesos de enseñanza – aprendizaje de los adultos deben desarrollarse en estrecha relación con las necesidades fundamentales de existencia de los educandos.

Lo anterior evidencia la necesidad de una adecuación tanto de los currículos como de las prácticas educativas con adultos, mismas que guarden relación con los perfiles de los adultos, sus experiencias y hasta con sus propios modelos de vida (Crespo 2010). El proceso de enseñanza y aprendizaje de los adultos implica recuperar como recursos necesarios los saberes y conocimientos previos de los adultos, pues como se vio, la perspectiva andragógica señala que la educación de adultos debe brindarle al sujeto la oportunidad de comprender y mejorar sus condiciones materiales de vida y de su contexto inmediato.

Los educandos adultos perciben el aprendizaje como una contribución valiosa para su progreso, tienen ideas más claras sobre qué necesitan aprender, aprecian el tiempo de manera diferente que los niños y adolescentes, sus experiencias les permiten relacionar mejor los nuevos conocimientos, esto último los hace más críticos con respecto a los aprendizajes que refutan su experiencia (Medina 2000). En general, las motivaciones en los adultos son más intrínsecas, y es muy común que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje demanden un trato más igualitario.

Con respecto al aprendizaje de adultos, Medina (2000) luego de un exhaustivo análisis de estudios referentes al tema, reconoce el carácter específico que tiene el aprendizaje en la edad adulta y propone algunas consideraciones, que más que conclusiones cerradas sobre el aprendizaje de adultos, son orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos, entre ellas (Medina 2000, 109):

- El aprendizaje en adultos tiene una especificidad y carácter propio, no es lo mismo aprender en la niñez o adolescencia que en la adultez.
- Es ineludible que los educadores de adultos estén convencidos de que los adultos son capaces de aprender, esto fortalece la confianza de las personas adultas en sus propias capacidades de aprender.
- Si bien en las personas adultas la motivación suele estar garantizada, debido a que cuando un adulto decide participar en algún proceso de educación suele hacerlo de forma voluntaria; es necesario mantener esa motivación inicial. En este sentido, existen algunos factores que pueden contribuir a ello: mejorar la autoestima, eliminar el miedo y la ansiedad, percibir los resultados, aplicar los aprendizajes a la vida diaria, tener oportunidad de expresar lo aprendido, etc.

- Los adultos enfrentan el proceso de aprendizaje desde una experiencia que han acumulado durante años, y aunque decidan aprender ya tienen conocimientos y comportamientos consolidados. A lo largo de su vida han adquirido conocimientos y habilidades que, a veces, no poseen ni los propios profesores. De ahí que, como ya se mencionó anteriormente, el aprendizaje en los adultos, más que un proceso de aculturación por el que alguien aporta su cultura a otros, debería considerarse como un encuentro de culturas, la de los educandos y los educadores.
- La experiencia de los adultos a más de ser una fuente de aprendizaje se constituye en una fuente de conocimiento, toda vez que la experiencia funciona como elemento validador de los nuevos conocimientos. Esto en la práctica significa que las personas adultas constantemente comparan los nuevos conocimientos con la práctica y con la experiencia propia.
- Precisamente por la experiencia y por las responsabilidades sociales, laborales y familiares el aprendizaje en la edad adulta debe realizarse sobre problemas. No tiene sentido para el adulto un aprendizaje meramente académico basado en asignaturas clásicas. El aprendizaje en los adultos debe ser siempre un medio que les permita abordar y enfrentarse mejor a los problemas de su vida cotidiana, familiar, social y laboral.
- Los adultos necesitan tener la oportunidad de expresar lo que saben, lo que conocen y lo que han aprendido durante su vida. De igual manera, su motivación hacia el aprendizaje mejora cuando comprenden la relevancia de lo que han aprendido y la utilidad en su contexto.
- El aprendizaje en el adulto es una actividad secundaria, puesto que en primer lugar son padres, madres, esposos, esposas, empleados, trabajadores, dirigentes, líderes, etc. No cabe pensar que los adultos dediquen tiempo completo al aprendizaje como un niño o adolescente.

Es conveniente también destacar que las personas jóvenes y adultas desescolarizadas demandan un fuerte interés por apropiarse de saberes instrumentales específicos, en especial, conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas al uso y manejo de las nuevas tecnologías. Sobre todo, porque en la actualidad, dichas técnicas y conocimientos son necesarios para encontrar y mantener un empleo, así como también,

para desenvolverse y participar plenamente en una sociedad que avanza constantemente hacia la digitalización (Misirlis 2008).

Estas y otras consideraciones más intentan dar cuenta de la especificidad de la educación de adultos y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de programas de educación de adultos, al parecer, continúan ejecutándose de manera hegemónica desconociendo dicho carácter específico. De hecho, Medina (2000) señala que muy a menudo el educando adulto percibe que aquello que está aprendiendo en la escuela no es exactamente lo que necesita o lo que desea, pues no se corresponde con sus problemas inmediatos. Los adultos sienten que los métodos de trabajo, los contenidos, los modos de evaluación, y en general toda esa pedagogía infantil no les va bien (Medina 2000, 91).

Esta desconexión entre la escuela y los adultos desencadena un problema muy común de los programas de educación de adultos, la exclusión escolar. Varios autores dedicados al campo de la educación de adultos coinciden en que existen dos razones principales que parecen explicar los motivos de esta problemática. Por un lado, problemas extraescolares como económicos o familiares, pero por otro lado, y muy importante de considerar es la inadaptación escolar que experimentan los adultos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en frustración, desmotivación y baja autoestima (Medina 2000).

La presente investigación se sostiene en la idea de que una de las circunstancias que condicionan tanto el aprendizaje como la permanencia del adulto en los programas de educación es la no consideración de su experiencia, intereses y necesidades. Pues en la medida en que no se tome en cuenta el contexto inmediato del adulto, en esa misma medida se refuerzan las posibilidades de fracaso escolar, pues como se vio la educación de adultos conlleva un inherente sentido cultural. En este sentido, en el capítulo segundo se describe la información que permite conocer el contexto cultural de los jóvenes y adultos de un caso en específico, mismo que se supone importante de ser considerado en la atención de su educación.

Estas y otras especificidades relacionadas con la educación de personas adultas han motivado en los últimos años importantes esfuerzos por parte de organizaciones internacionales como la UNESCO, y de algunos gobiernos de la región. Esto en el marco de intentar resolver la problemática, o al menos disminuir el impacto que provoca el analfabetismo y el rezago educativo en la población adulta (Torres 2017). En el siguiente

apartado se revisa las líneas principales que orientan la educación de adultos desde una perspectiva internacional.

4. Educación de adultos: contexto internacional

En general, en los países de América Latina la educación para personas jóvenes y adultas nace por la preocupación de alfabetizar a las personas que habían quedado excluidas del sistema escolar durante su infancia (Lorenzatti et al. 2019). Si bien desde instancias internacionales se ha tratado el tema, es escasa la relevancia que se le ha otorgado a esta modalidad de educación dentro de las políticas públicas a lo largo de los años. Recién a finales de los años cuarenta se comienza a problematizar las especificidades de este tipo de educación, aunque seguía siendo considerada como marginal, supletoria o complementaria (Lorenzatti et al. 2019).

A continuación, en este apartado se presenta una síntesis de los principales acuerdos y principios emitidos en los informes finales de las diferentes conferencias internacionales sobre educación de personas adultas. Específicamente las directrices emitidas por la UNESCO como organización hacedora de política pública para los países de la región. Lo que se pretende en esta sección es resaltar los aportes que permiten reflexionar la importancia de considerar la cultura en la educación del adulto.

Los primeros indicios internacionales para atender la educación de personas adultas fueron desarrollados por la UNESCO, quien convocó en el año 1949 en Elsinor-Dinamarca, a la primera conferencia internacional sobre el tema. Esta conferencia denominada “La Educación de Adultos” destacó que en este tipo de educación necesariamente deben considerarse las situaciones y problemas de los adultos (Guerrero 2003). De esta conferencia sobresalen los siguientes principios:

> La educación debe basarse en las diversas necesidades y capacidades de aquellos a los que se destina, eso es particularmente cierto en la educación de adultos, pues lo que se busca son los intereses culturales, sociales, espirituales, intelectuales o materiales. Tales intereses son muchos y variados, e independientemente de las diferencias en razón de la edad, el sexo, el entorno y la ocupación, cada individuo no vive solo para sí, sino que pertenece a una familia, a grupos culturales, sociales, económicos y nacionales, respecto de los cuales tiene ciertas obligaciones. Una educación democrática tiene que garantizar un equilibrio armonioso entre los derechos del individuo a una vida personal, libre y humana y sus deberes hacia la comunidad a la que pertenece (UNESCO 2014, 90).
>
> La tarea de la educación de adultos consiste en proporcionar a las personas los conocimientos esenciales para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y

> políticas y, sobre todo, que les permitan, a través de la participación en la vida de sus comunidades, vivir una vida más plena y más armoniosa (91).

Esta conferencia manifestó que el propósito de la educación de adultos es satisfacer las diversas necesidades y aspiraciones de los adultos. En este sentido, no empieza con un plan de estudios elaborado de antemano o con una división del conocimiento en asignaturas independientes, como lo hace la enseñanza tradicional. Por el contrario, debe partir de situaciones concretas y problemas contemporáneos para los que los adultos han de encontrar la solución (UNESCO 2014).

Bajo esta perspectiva, a la hora de elaborar los programas es sumamente importante considerar los diversos contextos de los adultos. Además, en la primera conferencia la UNESCO (2014) señaló que la educación de adultos requiere una técnica educativa especial, una capacitación especial para los profesores, planes de estudio flexibles y variados, e instituciones especializadas en función del medio y el país. Antes de definir los planes de estudios, es necesario estudiar los intereses y necesidades de las personas adultas mediante un estudio cuidadoso y detallado.

Entre los acuerdos más importantes que figuran en el informe final de esta primera conferencia resaltan los siguientes (UNESCO 2014):

- La formación económica, política y social de los adultos debe comenzar por sus actividades cotidianas y sus necesidades básicas. No puede ser impuesta por las instituciones. Comienza con la comprensión de su propia situación, con el fin de mejorar su propia existencia material y moral.
- La ciencia debería figurar en el lugar más destacado posible en la tarea de la educación de adultos. El uso que se haga de ella sirve tanto para favorecer el desarrollo de una actitud mental científica en la discusión y estudio de los problemas, como para destacar y explicar las repercusiones sociales de la ciencia.
- Debe hacerse hincapié en la importancia capital de las artes (toda actividad artística y cultural: teatro, cine, artes visuales, literatura, música, museos, etc.) en la educación de adultos. La experiencia artística es esencial para el desarrollo de una personalidad humana completa, y son al mismo tiempo un medio de llegar a las personas que normalmente no se interesarían por los programas de educación de adultos.

- Con el fin de lograr una educación de adultos equilibrada, es necesario reservar un espacio para actividades recreativas. Es importante poner a disposición de todos los educandos actividades como excursiones, visitas, viajes e intercambios. Esas actividades procuran descanso o entretenimiento a los adultos, y también ayudan a dar cohesión a un grupo mediante el fortalecimiento de los lazos de amistad.
- El contenido de la educación de adultos en las zonas menos desarrolladas se debe determinar en función de las costumbres propias de las personas, sus propias formas de vida, sus necesidades particulares tal como ellos las ven y las sienten. La tarea de la educación de adultos es elaborar programas pertinentes, para avanzar en una dirección libremente escogida por las personas, no para imponer programas desde fuera.

En conclusión, en la primera conferencia sobre educación de adultos, la UNESCO subraya la importancia de cultivar las dimensiones personal, cultural y social de los adultos. El objetivo es formar a mujeres y hombres nuevos capaces de construir una mejor sociedad para todos. De ahí que, los objetivos de la educación de adultos han de estar adaptados a las necesidades de las personas y de los países (Ríos 2006).

Hacia el año 1960 en Montreal-Canadá se llevó a cabo la segunda conferencia mundial sobre educación de adultos denominada “La educación de los adultos en un mundo en evolución”. En esta conferencia la UNESCO recalca el papel que juega la educación de adultos en un mundo que avanza y evoluciona constantemente. Entre los lineamientos más importantes de esta conferencia figura:

> Todo hombre y toda mujer deberían tener la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, para lo cual todos han de tener derecho a participar en todas las formas de vida cultural de la sociedad a la que pertenece. Eso requiere también que la educación de adultos se lleve a cabo en un espíritu de libre indagación, pues el adulto solo se convierte en una persona madura y responsable a través de la libre elección entre alternativas. En la educación las personas deben ser sujetos, no objetos (126).

Una de las dimensiones más importantes de la Conferencia fue que se incluyera, entre los objetivos de la educación de adultos, la formación técnica y profesional, junto a la educación para la participación cívica y social, la alfabetización y la adaptación a los cambios sociales (Guerrero 2003). En el informe final de esta segunda conferencia destacan los siguientes acuerdos (UNESCO 2014):

- Los responsables de la educación de adultos deben preocuparse especialmente por la educación social y cívica. Han de ayudar a los adultos a comprender la naturaleza de las diversas comunidades a las que pertenecen, y los deberes, responsabilidades y privilegios que implica esa pertenencia.
- La investigación sobre educación escolar está muy desarrollada, pero poco se ha estudiado la educación de adultos, una deficiencia que debe ser atendida. Son muchos los problemas que necesitan ser estudiados: ¿cuáles son las necesidades de las personas adultas? ¿Y sus aspiraciones? ¿Cómo deben formularse los programas de educación de adultos? ¿Qué parte de la educación de adultos contribuye al desarrollo de los valores ideológicos y culturales? entre muchos otros.
- No puede establecerse de manera precipitada un límite rígido entre la educación de jóvenes y la educación de adultos. Los objetivos y métodos de la educación de jóvenes y de la educación de adultos son, en general, similares y no radicalmente separados. Siempre que sea posible debería establecerse un vínculo directo entre las autoridades de educación de adultos y las autoridades escolares a fin de facilitar el proceso de la educación continua.
- El propósito de la educación de adultos es instruirlos a través de su propia participación activa, con consciencia de la responsabilidad del individuo y del grupo respecto a tareas específicas. No es suficiente transmitir el conocimiento solo a través de una instrucción de carácter unidireccional.
- La conferencia reconoció el gran valor de los cursos nocturnos y de los cursos extraordinarios en la atención del adulto. No obstante, se recomienda emplear cursos de larga duración por ser elementos valiosos en sí mismos y como medio de formación para formar líderes de la educación de adultos.
- Los educadores de adultos han de conceder la debida importancia a la influencia de los medios de comunicación, a fin de estimular la capacidad crítica y de discernimiento del adulto.

Finalmente, la conferencia consideró a la educación de adultos como parte integrante de los sistemas nacionales de enseñanza de cada país, así como que los gobiernos de cada uno de ellos deberían tener la obligación de crear las condiciones económicas y sociales para llevar a cabo la educación de adultos (Guerrero 2003). Con esta conferencia se establece a la educación de adultos como una responsabilidad permanente y obligatoria de los estados y sus gobiernos (Velasco y Madrazo 2011).

Para el año 1972 en la ciudad de Tokio la UNESCO convocó a la tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. En ella aparece la expresión "Aprender a lo largo de toda la vida", pues la educación de adultos es considerada como un factor esencial del desarrollo personal. En este sentido, es calificada como necesaria y permanente. De ahí que, no se habla solo de la alfabetización básica como en las dos conferencias anteriores, sino de alfabetización funcional, que permite a las personas formarse para comprender la realidad que les rodea (Ríos 2006).

En esta conferencia se establece que, la educación de adultos abarcará todas las dimensiones del desarrollo humano: académico, profesional, personal, social y cultural. Asimismo, responderá a las necesidades específicas de cada persona y, por primera vez la educación de adultos aparece como un subsistema dentro de la educación permanente. Su principal misión es lograr el desarrollo integral de las personas adultas (Ríos 2006). En el informe final de la tercera conferencia destacan los siguientes resolutivos (UNESCO 2014) (Velasco y Madrazo 2011) (Guerrero 2003):

- La educación de adultos debe ser funcional, basada en la vinculación del hombre al trabajo y vinculando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad.
- Con el fin de que existan oportunidades fructuosas para la participación creadora de los adultos en la vida cultural de sus comunidades, se prestará especial atención a las dimensiones culturales de la educación de adultos. Pues la educación de adultos y el desarrollo cultural son interdependientes.
- El acceso público a la educación de adultos, incluida la alfabetización, debe cumplirse de manera que proporcione oportunidades de aprender a todos los ciudadanos sin distinción de etnia, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación.
- Los métodos y contenidos deben responder y adaptarse a las necesidades e intereses de los adultos, fomentando así la participación activa de éstos.

- Los Estados deberán prever en los planes nacionales de desarrollo la creación de oportunidades de empleo adecuadas al nivel de instrucción de los trabajadores y los jóvenes, prestando especial atención a las necesidades de los grupos más desfavorecidos.

De esta manera, la tercera conferencia prestó especial atención a la educación en función de las necesidades e intereses de los adultos (en especial de aquellos con más dificultades). Los educandos adultos deben participar y desempeñar un rol activo en la planificación, gestión y realización de sus propios estudios. En este sentido, los educadores de adultos deben formar a las personas adultas en su propio entorno natural, para que ellos se sientan seguros y estén realmente motivados (UNESCO 2014).

En 1976 en la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi, se elaboró una "Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos". Aunque no fue una conferencia internacional su revisión es relevante y significativa. En esta se estableció que el acceso de los adultos a la educación constituye un aspecto fundamental del derecho a la educación y un medio para promover el ejercicio del mismo y para la participación en la vida política, cultural, artística y científica (Guerrero 2003).

La UNESCO elaboró en esta recomendación una de las definiciones más aceptadas para la educación de adultos:

> La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO 2014, 170).

En esta conferencia quedó testificado que la educación de adultos debe ser considerada como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente. Lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, de las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse. En la educación de adultos el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción de sus acciones y su reflexión (UNESCO 2014).

En definitiva, esta conferencia debate la necesidad de la alfabetización y del desarrollo rural, estableciendo un énfasis especial a la alfabetización funcional como medio para alcanzar el desarrollo completo de la persona humana. A su vez, uno de los puntos más destacados de esta conferencia es la referencia explícita respecto a la educación de las personas adultas con discapacidad. Se vuelve a situar a este colectivo entre los grupos de mayor atención dentro de la educación de adultos, concediéndoles un lugar preferente y señalando la necesidad de adaptar las actividades y contenidos a sus características y capacidades (Guerrero 2003).

La Cuarta Conferencia Internacional sobre la educación de adultos titulada "El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias" fue convocada por la UNESCO en París en 1985. En esta conferencia se examinaron las perspectivas y desarrollo de la educación de adultos y, además, se fortaleció la tendencia a dar preferencia a los grupos más desfavorecidos promoviendo el principio de la igualdad de acceso a todos a la educación. Entre los grupos se señalaron los analfabetos, las mujeres, los jóvenes adultos, los desempleados, las personas discapacitadas o minusválidas, los marginados sociales, los trabajadores migrantes y los refugiados, y las personas de la tercera edad. Con esto se retoman las necesidades particulares de los grupos excluidos (Guerrero 2003).

A continuación algunos de los principios más destacados en el informe de la cuarta conferencia internacional de educación de adultos (UNESCO 2014):

- La educación de adultos es considerada, ante todo, como un derecho de todos. El derecho a aprender se concibe tanto como el instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad, como el medio para satisfacer las necesidades de los pueblos.
- Se reconoce la vinculación y orientación de la educación de adultos con el mundo del trabajo y sus planteamientos acerca de una articulación abierta, flexible y diversificada entre los distintos sistemas y modalidades formativas (Guerrero 2003).
- Todas las formas de alfabetización estarán adaptadas a los cambios que se producen en la sociedad y en la vida de las personas adultas. La alfabetización así entendida, responderá a las múltiples necesidades del presente y del futuro en los campos funcional, cultural y tecnológico.

A todo esto, la cuarta conferencia analiza la contribución que ejerce la educación de adultos en el desarrollo de la educación permanente. Se vincula la educación formal y la no formal y se manifiesta que, en adelante, se estudiará solamente un gran programa en materia de educación que se llamará la educación permanente (Ríos 2006).

Para el año de 1997 en Hamburgo-Alemania, la UNESCO convocó a la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V). En esta se promulga la educación a lo largo de toda la vida como más que un derecho. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico, social y cultural (UNESCO 2014).

En la CONFITEA V se promueve que la educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación con el fin de que respondan a factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas (UNESCO 2014). Entre los principales acuerdos que figuran en el informe destacan los siguientes (UNESCO 2014):

- El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad. Es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.
- La nueva educación de adultos exige una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Al respecto se propuso nuevos enfoques de la educación de adultos alineados al concepto de una educación a lo largo de toda la vida, cuya meta fuera la creación de una sociedad educativa.
- Se ahonda en que la educación de adultos debe considerar la necesidad de conectar la formación con demandas reales, útiles y concretas para el mercado laboral.
- Por lo que respecta a las personas adultas con discapacidad, se reconoce de forma explícita su derecho al aprendizaje y a que se desarrollen respuestas adaptadas a sus necesidades e intereses, así como la necesidad

de establecer políticas concretas que permitan el ejercicio efectivo y real de este derecho.

- La importancia del trabajo y la prioridad del empleo fueron destacados como ámbitos claves en los contenidos de la educación de adultos, reforzando lo ya expuesto en conferencias anteriores.

En la CONFITEA V aparece el mayor número de veces la expresión "la educación a lo largo de toda la vida", pues se concibe que la alfabetización es la principal facilitadora de la educación permanente. Además se pretende que la educación a lo largo de toda la vida, sea una realidad más significativa en la vida de todos (Ríos 2006). En definitiva, los objetivos de la educación de los jóvenes y adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar autonomía y sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzando la capacidad de enfrentar las evoluciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto (UNESCO 2014).

Por último, en el año 2009 en Belém-Brasil la UNESCO convocó a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Esta conferencia titulada "Vivir y Aprender para un Futuro Viable: el Poder del Aprendizaje de Adultos" sostiene que la participación en la educación de adultos representa no solo el ejercicio de un derecho humano, sino también, una forma de compromiso social. El objetivo principal era fomentar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como elemento importante del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuya base es la alfabetización (UNESCO 2014).

Entre los principales acuerdos y principios que se establecieron en la sexta conferencia figuran los siguientes (UNESCO 2014):

- El aprendizaje y la educación de adultos han de integrarse en la visión y las perspectivas más amplias del desarrollo sostenible, que deberán abarcar problemas de índole cultural, política, económica y social.
- No cabe duda de que los adultos participarán de modo más activo en programas de aprendizaje si estiman que ese aprendizaje les permitirá obtener algún tipo de beneficio personal, económico o social, a cambio del dinero, tiempo, energía y voluntad que hayan invertido en ello.
- Los contenidos de la educación de adultos han de responder y atender ante todo las necesidades de los educandos adultos.

- La educación de adultos debe tener en cuenta el entorno social y cultural de adulto, de esta manera se refuerzan la calidad y la pertinencia del aprendizaje de adultos.
- La educación de los jóvenes y adultos debe permitir a las personas, especialmente a las mujeres, hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático.
- El aprendizaje y la educación de adultos atienden las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. Por esta razón, la educación de adultos debe abarcar una amplia gama de contenidos, asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros, todos estos en relación a las prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país.
- Formular propuestas de alfabetizaciones pertinentes y adaptadas a las necesidades de los educandos, de modo que puedan adquirir conocimientos, habilidades y competencias funcionales y sostenibles que les posibiliten seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Es importante resaltar que en los informes de cada conferencia la consideración del contexto sociocultural de los adultos está presente. De ahí que, la variable cultura es ineludible en la educación de adultos. Sobre todo, porque las razones por las cuales los adultos fueron excluidos o no asistieron a su instrucción formal, en su mayoría, se debieron a sus propias necesidades y condiciones materiales de vida. Por esta razón, la identificación y atención a dichas condiciones serán de gran ayuda para el éxito perseguido en los programas de educación de adultos (Velasco y Madrazo 2011).

Resulta necesario señalar que en el año 2006 se aprobó en la XVI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 (Lorenzatti 2018). Este plan sostiene que la alfabetización debe convertirse en política de Estado, y que debe superarse los modelos de campañas de corta duración asociados con intereses políticos.

En este sentido, la educación de adultos debe integrar procesos educativos más amplios, vinculando la alfabetización con otros programas, como generación de ingresos, salud y sanidad básica, entre otros. En el mismo plan se recomienda fortalecer las instituciones de educación de adultos, así como reforzar y capacitar a los equipos técnicos

y docentes, no obstante, la mayoría de estos principios han quedado en el plano de la retórica (Lorenzatti 2018).

Ya más en la actualidad, asimismo desde el plano internacional, existe una consideración de la educación de personas jóvenes y adultas en el marco de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados por las Naciones Unidas desde el año 2016. Entre ellos, el ODS 4, relacionado a educación de calidad, tiene entre sus metas al año 2030, algunas acepciones referentes a la educación de adultos[1]:

- De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

En definitiva, los diferentes países de América Latina han intentado formular e implementar planes o campañas de alfabetización y educación de adultos con base en las recomendaciones emitidas por las instancias internacionales. Si bien todas ellas han contribuido, en cierto sentido, al desarrollo de la educación de adultos, también es necesario tener presente que a lo largo de los años se observa una visión simplista de la alfabetización y la educación de adultos, al creer que con la enseñanza de la lectura, escritura y operaciones aritméticas básicas se superarán las desigualdades sociales, políticas y económicas (Lorenzatti 2018).

En este sentido, la trayectoria de las diferentes directrices internacionales ha sido solo una guía para conocer el lugar de la educación de adultos en la trayectoria del debate internacional. Sin embargo, lo que ha pasado en los estados nacionales dista mucho en ser congruente con lo que plantean los organismos internacionales. Por ejemplo, para el caso del Ecuador, la historia da cuenta de que tanto la alfabetización en sus inicios como la educación de adultos han ocupado tradicionalmente un lugar marginal en la política

[1] Naciones Unidas ECUADOR. Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación de Calidad. Recuperado de https://ecuador.un.org/es/sdgs/4

pública. Precisamente, en el siguiente acápite se realiza una retrospectiva de la educación de personas jóvenes y adultas en el reducto nacional.

5. Educación de adultos en Ecuador: una breve retrospectiva

En este apartado se describen los principales hitos nacionales referentes a la alfabetización y la educación de adultos durante los últimos años, para pensar el lugar que ha ocupado este tipo de educación en la política educativa nacional. En el Ecuador la alfabetización, entendida como el aprendizaje de nociones de lectoescritura y operaciones matemáticas básicas, siempre ligadas con la formación en oficios que aporten a la nación, ha sido promulgada y defendida desde principios del siglo XX con la constitución del estado-nación (López 2019). La educación de adultos surge a mediados de la década de los cuarenta en forma de campañas, siguiendo la misma lógica que la educación de niños y adolescentes.

En este contexto, bajo la línea de apoyo a la conformación del estado-nación, la educación de adultos inicia con las campañas de alfabetización en los años 1944 a 1961 bajo la responsabilidad de dos instituciones no gubernamentales: la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE) y la Unión Nacional de Periodistas (UNP). Ambas instituciones perseguían el propósito de que todos los ecuatorianos aprendieran a leer y escribir (Pérez 1991), atendiendo así a grupos que no formaban parte de las preocupaciones del Estado.

Estas primeras campañas de alfabetización podrían considerarse como civilizadoras en relación a la integración nacional, ya que la enseñanza de la lectura y la escritura no solo se utilizaba para crear conciencia en los estudiantes de sus derechos como ciudadanos, sino que también, era funcional para integrarlos a la comunidad política y al mercado (López 2019). Además, la lógica de las campañas era misionera y buscaba culturizar al pueblo, en este sentido, estas primeras campañas de alfabetización se concibieron como una forma de cruzada contra el analfabetismo construido como una acción solidaria y patriótica (Reinoso 2014).

Para el periodo de 1963 a 1977 se desarrolló el Plan Nacional Masivo de Alfabetización, en este el Estado comenzó a asumir un rol más protagónico en la educación de adultos al crear el Departamento de Educación de Adultos dentro del Ministerio de Educación (López 2019). A este periodo se lo denominó desarrollista, debido a que la acción alfabetizadora estuvo relacionada a la planificación nacional, y

por funcionar bajo la perspectiva de la educación como capital humano para el desarrollo económico del país (López 2019).

Se intentó añadir al aprendizaje de la lectura, escritura, operaciones matemáticas elementales y aspectos cívicos, un enfoque más contextualizado con la realidad de la población atendida (Pérez 1991). No obstante, la educación de adultos además de consolidar el estado-nación mantuvo como principal objetivo la formación de una mejor capacidad productiva del país (Reinoso 2014). Esto en consonancia con la interrelación de educación, alfabetización y desarrollo, políticas impulsadas en ese entonces por organismos internacionales como la UNESCO (López 2019).

Con la intención de llegar a más población, y ante la imposibilidad de normar la educación de adultos como obligatoria, el Estado emitió un decreto según el cual todos los estudiantes del último año de educación secundaria debían alfabetizar anualmente a por lo menos tres personas o, en su defecto pagar multa (López 2019). De ahí que, el analfabetismo empieza a tener mayor importancia en la planificación estatal, y el Estado reconoce, al menos en el apartado legal, la urgencia y responsabilidad de la educación de adultos, que por otro lado, no puede realizarse de la misma manera que la de los niños y adolescentes (López 2019).

Poco después del inicio del Plan Nacional de Alfabetización a cargo del Estado, se desarrolla paralelamente (1967 a 1972) el Proyecto Piloto de Alfabetización de Adultos coordinado por la UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas (López 2019). Entre los principios destacados de este proyecto se destaca la alfabetización en quichua y la utilización de metodologías surgidas de las propias comunidades indígenas. Este proyecto de alfabetización estaba orientado al trabajo, pues era el fundamento principal que promulgaba la UNESCO para la educación de adultos en esos años (López 2019).

De acuerdo con Pérez (1991), a partir del año 1962 se desarrolló otro programa de alfabetización que no fue reseñado por el Ministerio de Educación y la UNESCO en su informe del año 2009. En este programa la iglesia asumió un rol participativo frente a la educación de adultos, y de la mano de Leonidas Proaño, se llevó a cabo el programa ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador). El objetivo del proyecto ERPE era brindar servicios educativos, social y de desarrollo a los sectores del campo y de la ciudad, particularmente, a la población indígena.

Entre los años 1962 a 1986 aproximadamente, el programa ERPE alfabetizó a través de un sistema de teleducación (Educación Formal a Distancia) con apoyo de la radio a 36 mil indígenas de 13 provincias del Ecuador. El programa diligenció también

la denominada hospedería campesina, para miles de indígenas que trabajaban en la ciudad. Entre los módulos educativos que se impartía a los jóvenes, mujeres, adultos campesinos e indígenas constaban cursos de biblia, primeros auxilios, manualidades, nutrición, formación de líderes, agronomía, mediación ante instituciones y autoridades, mejoramiento del hogar, cooperativismo, entre otros[2].

ERPE promulgaba una educación popular, emitía 18 horas diarias de programas de radio, entre informativos, de promoción, educativos, de evangelización, culturales, musicales, tanto en quichua como en castellano para jóvenes y adultos, especialmente, indígenas. Sin embargo, la omisión de este programa en el recuento del Mineduc se debería a que estuvo alineado a una visión crítica de la alfabetización inspirada en los aportes del pedagogo Paulo Freire (1972), quien defendía una nueva concepción de educación de adultos a partir del hombre, de sus intereses, sus necesidades y su realidad. Esta iniciativa según López (2019), fue idealizada y por razones estructurales del Estado no figuró en sus intereses.

Posteriormente, durante 1980 a 1984 se lanzó un programa nacional de alfabetización con un enfoque no escolarizado. El entonces presidente Jaime Roldós Aguilera dio suma importancia a la alfabetización y a la educación de adultos (López 2019). Este programa apostó por una alfabetización basada en el pensamiento crítico, de compromiso y acción social, y con un enfoque civilizatorio que permitiría a los adultos integrarse al mundo letrado y al mercado (Pérez 1991). Otro hecho relevante del programa fue la inclusión masiva de población indígena, pues mediante un convenio la Universidad Católica se comprometió a elaborar materiales didácticos y a formar docentes alfabetizadores nativos de las comunidades. El programa apostó por una alfabetización bilingüe idónea para los indígenas, que respetara sus valores y patrones culturales. De esta manera, se evidencia como con los años el Estado fue asumiendo su papel para atender el problema del analfabetismo en el país (Reinoso 2014).

Para los años 1985 a 1988 se inicia un programa de educación compensatoria denominado Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura. Como parte del cuestionamiento al programa antecesor, en este se eliminaron los recursos didácticos anteriores y no se crearon nuevos (López 2019). El enfoque pedagógico de este programa volvió a considerar a la alfabetización como una mera herramienta de

[2] Fundación ERPE. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador. Nuestra Historia ¿Qué es ERPE? Recuperado de https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia

equiparación con los estudios que realizan los niños y adolescentes de manera regular y escolarizada (Pérez 1991).

Fue para el periodo de 1988 a 1989 que se llevó a cabo la Campaña de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, la cual según López (2019) es considerada como un hito dentro de los procesos de alfabetización en el país, al punto de que en la actualidad ha sido retomada. Esta campaña atendió tanto a la población hispano-hablante como a la quichua-hablante. El eje central del proceso de aprendizaje eran los derechos humanos, y el analfabetismo dejó de ser considerado un problema del individuo y se lo abordó como una problemática social (López 2019). De ahí que, la campaña fue considerada como innovadora, democrática, transformadora y solidaria (Pérez 1991).

Según López (2019), esta campaña ha sido considerada como el referente de los procesos de alfabetización y educación de adultos, sin embargo, los estudios de impacto señalan que no es tal; y que fue la campaña de alfabetización del gobierno de Roldós la del real impacto. Los registros históricos dan cuenta de que la campaña de Jaime Roldós llegó a alfabetizar a cerca de 420 mil personas reduciendo el índice de analfabetismo de un 26% al 17%; mientras que la campaña de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño alfabetizó aproximadamente a 200 mil personas (Ponce y Onofa 2009). De hecho, según Ponce (2010), la velocidad de los logros de los programas educativos en Ecuador se redujo significativamente en la década de los 90, en comparación con la de los setenta e inicios de los ochenta.

Un aspecto significativo de esta campaña fue que incorporó una visión diferente respecto de los educadores de adultos. Las campañas anteriores utilizaron como profesores a docentes y estudiantes de la educación regular. En términos generales, no se valoraba el rol del alfabetizador, el único requisito era saber algo para enseñar (López 2019). Sin embargo, esta campaña revaloriza el papel del docente alfabetizador al plantear que el educador de adultos requiere a más de vocación, una formación especializada (Pérez 1991). Pese a esta consideración, al momento de la ejecución se continuó con la tradición anterior, pues la capacitación de los alfabetizadores duró apenas ocho meses en modalidad a distancia (López 2019).

La campaña tuvo un fuerte apoyo por parte del Estado e incluso de organismos internacionales. De hecho, a finales de los ochenta se dio la mayor expansión de la cobertura educativa y se asignaron los más altos presupuestos a la educación, sin embargo, la crisis de los noventa limitó la continuidad de esta tendencia hasta los inicios del nuevo siglo (López 2019). En esta época la educación de adultos se ejecutaba de

manera presencial en los Centros de Educación Popular sin un horario ni calendario preestablecidos, pues esta educación respondía a las disponibilidades de tiempo de los participantes adultos y de sus variados contextos (López 2019).

En adelante se dieron varios intentos relacionados a la educación de adultos. En el año 2000 mientras el país todavía vivía la crisis, la UNESCO planteó la Agenda del Milenio en la que continuaba impulsando la educación de adultos. Durante los años 2002 a 2003 se propuso la Minga Nacional por un Ecuador que lee y escribe, sin embargo, el gobierno de ese entonces la interrumpió y reemplazó por la Minga por la Esperanza, que tampoco llegó a concretarse (López 2019). Así también, en 2003 empezó a ejecutarse el programa Yo sí puedo, de origen cubano, que utilizaba videos y un facilitador que generalmente pertenecía a la misma comunidad de los alfabetizandos (López 2019).

Todos estos intentos se concretaron en las políticas del Plan Decenal de Educación (2006 – 2015) que para el año 2006 se convirtieron en políticas de Estado. En este se propuso como política la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación continua para adultos (Ministerio de Educación 2007). Pese a la estabilidad política de los años 2006 a 2015, la alfabetización continuó relegada a la misma lógica de las campañas anteriores (López 2019), bajo el proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA) que se ejecuta desde 2007 (Ministerio de Educación 2008).

Conviene mencionar que, el proyecto EBJA atiende a varios grupos, cada uno con sus respectivas especificidades, a saber: analfabetos en habla hispana, pueblos y nacionalidades indígenas en su lengua materna, grupos localizados 20 kilómetros desde la línea de frontera del país con Colombia y Perú, población que se encuentra privada de la libertad, y población con discapacidad (López 2019). El primero de estos, denominado Manuela Sáenz, durante 2007 a 2009 consideró que los estudiantes adolescentes de bachillerato podían educar a los adultos como parte de la denominada participación estudiantil. De esta manera, al igual que en campañas anteriores, se continuaba subestimando y menospreciando el rol del educador de adultos (López 2019).

En este punto es necesario mencionar que, si bien es cierto que el censo del año 2010 evidenció un incremento significativo de la población considerada como alfabetizada, también es cierto que las declaraciones del entonces Ministro de Educación, Raúl Vallejo, fueron precipitadas al señalar que el Ecuador era una Patria alfabetizada (López 2019). De hecho, varios especialistas en educación y política pública

cuestionaron tal declaración señalando que los resultados de las campañas todavía estaban alejados de dicha afirmación[3].

Con lo mencionado anteriormente, para el año 2015, fecha en que culminaba el Plan Decenal de Educación, el Estado fue bastante reservado al no hablar de una erradicación del analfabetismo, sino de una reducción de la brecha de acceso a la educación por parte de los jóvenes y adultos desescolarizados (López 2019). De ahí que, la prioridad ya no solo fue la alfabetización de adultos, sino que aparecieron los denominados programas de post-alfabetización, que contemplan programas acelerados o intensivos de básica superior y bachillerato. De hecho, este contexto marca la situación actual de la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador.

Para el año 2016 el Ministerio de Educación junto con la denominada Red de Maestros formuló el nuevo Plan Decenal de Educación (2016 – 2025), sin embargo, en este no figuraron políticas específicas para este tipo de educación (López 2019). La propuesta para la educación de personas adultas no obtuvo la misma importancia que en el anterior Plan Decenal, como tampoco se ha consolidado en la política pública (López 2019). En la actualidad la educación de personas jóvenes y adultas en Ecuador está regulada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento.

En efecto, la ley ecuatoriana califica a las personas jóvenes y adultas que no han terminado sus estudios en las edades previstas en las normativas legales como personas con escolaridad inconclusa, y las define como "aquellos jóvenes o adultos de quince (15) años de edad o más que no han concluido los estudios obligatorios y que han permanecido fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres (3) años" (RLOEI 2017, Art. 231). En este sentido, el Ministerio de Educación ha emitido varios acuerdos ministeriales para regir la normativa educativa de esta población.

Entre estos resulta conveniente analizar el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00034-A, donde se manifiesta que, "esta educación seguirá un modelo de atención con itinerario flexible, entendido el mismo como un modelo pedagógico que cumple con los estándares educativos establecidos por la Autoridad Educativa Nacional para educación ordinaria". Así también en este acuerdo se señala que, "El modelo de atención con itinerario flexible está conformado por módulos de formación que tienen correspondencia con el currículo nacional vigente". Estas normativas dejan ver que en la

[3] Diario EL COMERCIO. La declaratoria de País libre de analfabetismo es cuestionada por especialistas. 17 de Octubre de 2009. Recuperado de https://www.elcomercio.com/actualidad/declaratoria-pais-libre-analfabetismo-cuestionada.html.

actualidad la educación de adultos en Ecuador persigue los mismos estándares y propósitos de la educación de niños y adolescentes (López 2019).

Asimismo, en el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00065-A, se remitió las mallas curriculares para la atención de las denominadas personas con escolaridad inconclusa. Pese a que se menciona que tales mallas presentan una organización específica para este tipo de educación, tales mallas curriculares son bastante equivalentes a las de la educación de niños y adolescentes (López 2019). Todo esto permite apreciar la paradoja sobre el alcance de unos mismos estándares en un tiempo de duración menor del proceso educativo, pues el término flexible, en ocasiones, se asocia a una reducción drástica de tres a un solo año de educación (López 2019).

Tras la poca efectividad de los lineamientos emitidos en los acuerdos anteriores, y con la finalidad de adecuar la educación de adultos a sus necesidades y especificidades, al menos en el ámbito legal, el Ministerio de Educación emite el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A, en el que remite el currículo integrado de alfabetización, y las adaptaciones curriculares del subnivel de básica superior de educación general básica y nivel de bachillerato para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa.

En este punto resulta necesario mencionar que, en general, los programas gubernamentales de educación de adultos continúan siendo homogéneos para toda la población. En Ecuador no existe todavía, por parte del Estado, una adecuación a las condiciones específicas de las personas adultas que han quedado excluidas del sistema escolar (Vergara 2017). De hecho, a pesar de la política y los acuerdos emitidos para la atención de la educación de adultos, en Ecuador el rezago educativo sigue latente.

En la actualidad, existen alrededor de 5.3 millones de personas que se encuentran en situación de rezago escolar o analfabetismo (Ministerio de Educación 2020). De las cuales, según el Memorando Nro. MINEDUC-SEEI-2020-00557-M, 675 mil se encuentran en situación de analfabetismo; 932 mil demandan culminar la educación general básica; 2.9 millones de personas requieren culminar la educación básica superior; y cerca de 860 mil personas demandan terminar el bachillerato general unificado.

Frente a esta problemática, actualmente el Ministerio de Educación a través de la Campaña Todos ABC, Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato, Monseñor Leonidas Proaño, desarrolla distintos programas educativos extraordinarios en tres modalidades: Presencial, Semipresencial, y a Distancia – Virtual. Entre los servicios que oferta el Mineduc constan alfabetización, post-alfabetización, básica superior intensiva y

bachillerato general unificado de manera acelerada. Todos estos programas acogen a personas jóvenes y adultas con rezago escolar para que puedan completar su proyecto educativo.

Resulta relevante también analizar lo que respecta a la asignación presupuestaria de estos programas. La Secretaría Técnica de Planificación señaló en su Informe Ejecutivo de Evaluación al proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, que el presupuesto devengado por el proyecto EBJA desde 2017 hasta junio de 2020 asciende a USD 126.453.296,66; y que fue financiado con recursos de gastos no permanentes (proyectos de inversión) por el Ministerio de Educación. A continuación, se muestran las fluctuaciones en la inversión del proyecto de educación de jóvenes y adultos en los últimos años.

Componente	2017			2018			2019			2020*		
	Codificado	Devengado	%	Codificado	Devengado	%	Codificado	Devengado	%	Codificado	Devengado	%
Alfabetización	2,38	1,97	83%	0,87	0,87	100%	0,99	0,79	80%	0,81	0,33	41%
Posalfabetización	4,59	4,49	98%	0,45	0,41	92%	7,22	7,09	98%	4,77	1,93	40%
Educación Básica Superior	**0,16**	**0,12**	**76%**	**2,81**	**2,78**	**99%**	**25,36**	**24,89**	**98%**	**15,09**	**8,36**	**55%**
Bachillerato	11,79	11,51	98%	11,19	11,18	100%	37,72	37,17	99%	15,09	8,36	55%
Total	**18,91**	**18,09**	**96%**	**15,32**	**15,24**	**99%**	**71,30**	**69,94**	**98%**	**35,76**	**18,97**	**53%**

Figura 1: Presupuesto del proyecto EBJA desde 2017 a junio 2020
Fuente: (Secretaría Técnica de Planificación 2020, 6)

Uno de los objetivos del proyecto EBJA es alcanzar hasta el año 2021 al menos un 75% de personas con educación básica superior finalizada, sin embargo, debido a la restricción en las asignaciones presupuestarias el Mineduc se ha visto obligado a reajustar las metas planificadas inicialmente para estos programas (Secretaría Técnica de Planificación 2020). La situación se complejizó todavía más el último año, ya que debido al recorte presupuestario al Proyecto EBJA (USD 10.6 millones) en abril de 2020, no se ofertaron algunas modalidades, como la oferta EBSI (Educación Básica Superior Intensiva) en el mes de junio de 2020 debido al déficit de docentes, dejando de atender a cerca de 16 mil nuevos beneficiarios (Secretaría Técnica de Planificación 2020).

En términos generales, el proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos ha atendido a 96 mil personas, aproximadamente, a través de la campaña “Todos ABC”, ejecutada desde 2017 hasta la actualidad. No obstante, pese a que los índices de matrícula de estos programas van en ascenso cada período, existen altos niveles de exclusión escolar

que preocupa a docentes y autoridades[4]. En el informe de evaluación al proyecto EBJA del año 2020, la Secretaría Técnica de Planificación (2020) subrayó algunas de las principales debilidades encontradas, entre ellas destacan tres:

- El proyecto de educación para personas jóvenes y adultas continúa como un proyecto del gasto de inversión, lo cual conduce a la rotación constante y falta de permanencia a largo plazo de los docentes, lo que limita la adquisición de experiencia en la enseñanza a jóvenes y adultos.
- No se cuenta con un currículo específico para la educación de jóvenes y adultos que aborde el proceso de aprendizaje no como un problema instrumental de adquisición de destrezas, sino como la construcción de habilidades y capacidades educativas adecuadas y pertinentes a las necesidades y realidades de los jóvenes y adultos.
- Existencia de un alto porcentaje de exclusión y abandono escolar en las diferentes ofertas educativas de educación de jóvenes y adultos.

Otro dato relevante en este informe de evaluación al proyecto EBJA es que los beneficiarios que han completado el nivel de educación básica superior intensiva no han experimentado un cambio positivo en su vida laboral atribuido al programa. El informe manifiesta que los jóvenes y adultos que terminaron el programa entre 2017 y 2019 no evidencian cambios en su situación laboral. Apenas un 20% de los beneficiarios en 2017 y un 21% en 2019 fueron registrados en la seguridad social; el resto seguramente continúa en la informalidad o en el desempleo (Secretaría Técnica de Planificación 2020). De acuerdo con esta información se analiza que no ha existido un real impacto de estos programas en las condiciones laborales y económicas de los jóvenes y adultos.

En el mismo informe se recomienda que, para mitigar la problemática de la exclusión o abandono es necesario primero contar con información referente a las características y condiciones socioculturales de los jóvenes y adultos, y que para ello será necesario desarrollar investigaciones que aborden la cotidianeidad de los programas de educación de adultos (Secretaría Técnica de Planificación 2020). Precisamente, en el

[4] Diario EL COMERCIO. Fernanda Yépez "En alfabetización se registra un mayor número de desertores". 06 de octubre de 2018. Recuperado de https://www.elcomercio.com/app_public.php/actualidad/alfabetizacion-educacion-escolaridad-campana-inclusivo.html

siguiente capítulo se analiza, a manera de estudio de caso, uno de los programas vigentes de educación de adultos en el Ecuador. Este estudio permitió conocer tanto las condiciones y realidades de los estudiantes que se incorporan a la modalidad de educación de adultos, como a la manera en que son atendidas durante su proceso de educación.

Capítulo segundo

La voz de los estudiantes jóvenes y adultos: análisis del caso

Los altos índices de exclusión y repitencia en los programas de educación para jóvenes y adultos se deben, en gran parte, a la falta de armonía y correspondencia entre la escuela y las necesidades y realidades de sus estudiantes.
(Kohl de Oliveira 1999)

Consideraciones preliminares y enfoque metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo con un alcance descriptivo. Se plantea como un estudio fenomenológico que permite conocer las experiencias, historias y trayectorias socioculturales y educativas de los educandos jóvenes y adultos. El propósito es conocer el contexto sociocultural en el que los estudiantes jóvenes y adultos se encuentran inmersos y si éste es considerado en su proceso educativo.

Para Creswell (2007), los estudios fenomenológicos permiten describir el significado de las experiencias vividas por una persona o un grupo de personas sobre un fenómeno o concepto. Es decir, la fenomenología trata de entender la realidad, los procesos, y fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los propios actores. El interés principal es llegar a comprender el sentido, significados y significaciones que dichos actores le otorgan a su experiencia vivida (Guerrero 2002).

El método fenomenológico favorece, de manera predilecta, al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, aquellas relacionadas a las vivencias y experiencias de los actores del proceso educativo (Aguirre y Jaramillo 2012). En este sentido, conocer el contexto sociocultural de los estudiantes jóvenes y adultos y la importancia que adquiere en su proceso educativo, desde la misma voz de los educandos, es pertinente y certero ya que ellos son los sujetos clave. La idea es recabar información acerca de sus necesidades, intereses, experiencias y trayectorias de vida para comprender cómo se articulan con su proceso de educación.

La metodología empleada se basa en el análisis de las preguntas realizadas en la encuesta semiestructurada, el grupo focal y las entrevistas en profundidad a estudiantes jóvenes y adultos, las cuales se fundamentan en las teorías antes expuestas y en los

objetivos de la investigación. En este sentido, el objetivo fue escuchar la voz de los jóvenes y adultos en torno a sus experiencias socioculturales y educativas. De esta manera, el investigador observó a detalle cada una de las interpretaciones que los jóvenes y adultos dan a su experiencia y a su contexto durante su proceso educativo.

Por otro lado, para la concreción del tercer objetivo específico se utilizó la perspectiva del análisis crítico sobre el documento de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa propuesto por el Ministerio de Educación, el cual está disponible en el sitio web de la cartera de estado.

Para Van-Dijk (2016), el análisis crítico es una técnica de investigación que se ocupa del análisis discursivo y analiza, primordialmente, las maneras en las que las estructuras discursivas confirman, representan, reproducen y legitiman las relaciones de abuso de poder en la sociedad. En efecto, se aplicó el análisis crítico del discurso al documento mencionado y su relación con el contexto cultural de los estudiantes jóvenes y adultos.

Técnicas e instrumentos

La principal técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, la cual es una técnica que propicia encuentros encaminados hacia la comprensión de las perspectivas de vida, experiencias o situaciones de los informantes, tal y como las expresan con sus propias palabras (Taylor, Bodgan, y DeVault 2016). Las entrevistas fueron llevadas a cabo por el investigador y el instrumento que orientó dichas entrevistas fue la guía inicialmente organizada en tres categorías.

Primero, se exploró la información sobre el proceso y las razones por las cuales los jóvenes y adultos se vieron obligados a abandonar la educación regular, siendo la condición de excluidos del sistema escolarizado uno de los rasgos culturales que permite analizar el lugar social que ocupan los jóvenes y adultos desescolarizados. ¿Por qué no terminó el colegio? ¿Qué hizo después de abandonar los estudios? ¿Qué dificultades ha enfrentado por no ser bachiller? Son algunas de las preguntas de esta categoría.

Segundo, se indagó acerca de la decisión de retomar los estudios, el énfasis fue conocer los intereses, necesidades y expectativas que los motivaron a estudiar nuevamente. ¿Por qué decidió estudiar nuevamente? ¿Qué dijeron sus hijos, pareja, amigos al respecto? ¿Por qué eligió la modalidad virtual? Son entre otras las preguntas que orientan esta categoría.

Finalmente, se abordó la experiencia de los sujetos en el programa de educación de adultos, la idea fue recabar las percepciones de los jóvenes y adultos acerca de su paso por el Bachillerato a Distancia – Virtual. ¿Cómo es estudiar nuevamente? ¿Cómo es la relación con los docentes? ¿Qué dificultades encuentra en el programa de educación de adultos? ¿Los conocimientos que aprende en el programa de educación de adultos le sirven para su trabajo y su cotidianeidad? Son algunas de las preguntas de esta sección.

La segunda técnica utilizada fue un grupo focal, la cual es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada que gira en torno a una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla 2017). El propósito del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Para esta investigación se realizó un grupo focal que estuvo orientado por un guión previamente diseñado que incluyó las siguientes variables:

- El proceso de exclusión de la educación regular
- Las experiencias y trayectorias socioeducativas de los educandos adultos
- Motivaciones de los jóvenes y adultos para retomar los estudios
- Experiencia vivida en el programa de educación de adultos
- Factores que inciden en la exclusión o permanencia escolar

Cabe recalcar que, las categorías iniciales y las preguntas de la guía para la entrevista en profundidad y el grupo focal surgieron de la revisión bibliográfica anteriormente discutida.

Unidad de análisis

Como ya se mencionó anteriormente, en la actualidad el Ministerio de Educación en Ecuador coordina la educación de personas jóvenes y adultas a través de varios programas extraordinarios en las modalidades Presencial, Semipresencial y a Distancia – Virtual. En este sentido, el estudio de caso se llevó a cabo específicamente con actores del programa del Bachillerato a Distancia – Virtual, que pertenece a las ofertas extraordinarias de educación para jóvenes y adultos que coordina el Ministerio de Educación desde el año 2018, y que es ejecutado por la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito.

La modalidad de estudios es totalmente virtual, se desarrolla a través de la plataforma Moodle y tiene cobertura nacional e internacional para ecuatorianos que residen en países como EEUU, España, Italia y Reino Unido. Ofrece los niveles de educación general básica superior (8vo, 9no y 10mo) y bachillerato general unificado (1ro, 2do y 3ro). Esta oferta extraordinaria de educación actualmente atiende alrededor de 6000 jóvenes y adultos con cerca de 80 docentes.

Considerando los criterios de una muestra no probabilística de tipo intencional (Otzen y Manterola 2017), para la presente investigación seleccioné casos que fueran accesibles en términos de distancia y contacto con los participantes, pero que fueran representativos de los diferentes sectores de la población que atiende este programa. En este sentido, se aplicó de manera preliminar una encuesta en línea semiestructurada a los potenciales informantes para posteriormente realizar el contacto con los participantes para la socialización de la investigación y solicitar su colaboración.

Los tres criterios principales de selección fueron: Primero, se procuró que la muestra mantenga un equilibrio respecto al género de los participantes, en este sentido, se contó con la colaboración de cuatro hombres y tres mujeres. El segundo criterio fue la edad, se consideró en la muestra a sujetos cuyas edades corresponden a las etapas de joven-adulto, adulto, y adulto mayor, esto con la finalidad de abarcar la gran heterogeneidad de edades de los participantes. Y por último, el tercer criterio fue la condición escolar, de ahí que, la muestra estuvo constituida por tres participantes que actualmente continúan en el programa educativo, tres sujetos que se incorporaron pero que quedaron nuevamente excluidos, y por una graduada del programa en mención. Esto último se hizo con el fin de recabar información desde las distintas perspectivas de los estudiantes jóvenes y adultos.

Por otra parte, es necesario resaltar la dificultad de encontrar, acceder y dialogar con los estudiantes jóvenes y adultos, puesto que en ocasiones dieron respuestas como: ahorita no puedo estoy ocupado; disculpe pero no tengo mucho tiempo; trabajo todo el día y no puedo atenderle; yo ya ni estudio en el bachillerato virtual… no me interesa. Pese a las dificultades, siete de los jóvenes y adultos contactados aceptaron voluntariamente participar en la investigación, todos cumplieron con los criterios de inclusión mencionados en la socialización. Asimismo, se contó con la participación de dos docentes que accedieron libremente a colaborar con la investigación de manera externa que permitió una triangulación de la información.

En este punto es necesario mencionar que, debido a las restricciones de movilidad y al distanciamiento social vigente al momento de la investigación por la pandemia del COVID-19, las entrevistas y el grupo focal se llevaron a cabo mediante la utilización de herramientas telemáticas. En específico se utilizó la plataforma Zoom para tener contacto a través de videollamada con los colaboradores. Se garantizó el anonimato de los entrevistados y se solicitó su consentimiento para grabar las entrevistas y publicar posteriormente los resultados.

Por último, una vez recopilada la información mediante las encuestas semiestructuradas, las entrevistas en profundidad y el grupo focal, se utilizó el análisis como herramienta de investigación cualitativa para establecer categorías que permitieron codificar la información obtenida de los entrevistados. Para la organización de la información se utilizó el software NVIVO a fin de presentar los hallazgos de forma secuencial en el informe final.

En definitiva, lo que se pretende aquí es conocer los contextos en los cuales los estudiantes jóvenes y adultos se encuentran inmersos y cómo éstos influyen en su adaptación y permanencia en el programa de educación de adultos. ¿Quiénes son los estudiantes que se adscriben al programa? ¿De dónde vienen? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Por qué abandonaron la educación regular? ¿Cuáles son sus necesidades y realidades en la actualidad? ¿Qué expectativas tienen? ¿Por qué el interés en retomar los estudios? ¿Qué dificultades encuentran en la modalidad de educación de adultos? Son entre otras, algunas de las preguntas que guían este capítulo.

Las encuestas y entrevistas aplicadas permitieron conocer a los siete estudiantes jóvenes y adultos que se incorporaron al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo, y la manera en la que viven su proceso educativo. El propósito principal fue obtener información acerca del contexto inmediato de los educandos adultos, con énfasis en sus experiencias y trayectorias socioeducativas.

En adelante, se realiza un acercamiento a la vida de los estudiantes jóvenes y adultos y a la manera en que viven su proceso de educación desde una perspectiva sociocrítica. Analizo el rol que juega la familia, el trabajo, los amigos, las experiencias cotidianas, los docentes, las instituciones, entre otras dimensiones más. No se los considera como grupos de estudiantes adultos homogéneos o generales, sino que se los concibe como sujetos diversos, con historias sociales y culturales particulares. En este sentido, entiendo a los estudiantes jóvenes y adultos como sujetos sociales que concurren

a la educación de adultos a compartir conocimientos, saberes, habilidades y formas de concebir el mundo cotidiano que los rodea (Lorenzatti et al. 2019).

Luego del análisis de la información recopilada emergieron seis temas clave en la vida de los estudiantes jóvenes y adultos: 1) el proceso de exclusión del sistema escolarizado regular; 2) las consecuencias de esa primera exclusión; 3) saberes, conocimientos e intereses de los jóvenes y adultos; 4) la decisión de retomar los estudios; 5) principales dificultades y desafíos vividos en el Bachillerato a Distancia – Virtual; y, 6) motivaciones para continuar en el programa o razones por las cuales quedaron nuevamente excluidos. Cada una de estas dimensiones trasciende a cada joven y adulto y son esenciales para abordar a profundidad las realidades y dificultades que enfrentan en su paso por el programa e intentar graduarse de bachiller.

1. Proceso de exclusión del sistema escolarizado regular

> [...] verá, yo tuve que dejar el colegio por los problemas de la economía que en esos años afectaban al país, los problemas de dinero en mi casa eran cada vez más difíciles, mis padres no tenían trabajo y un día tomaron la decisión de irnos del país para irnos a vivir a España, entonces tuve que salirme del colegio y ya no pude terminar de estudiar [...] A mí me encantaba el estudio, siempre me gustó estudiar, y por eso cuando llegamos a España intenté seguir estudiando pero no me fue bien, entonces yo opté la opción de no estudiar porque había mucho racismo en ese entonces, y yo sufrí mucho de eso [...] entonces lo dejé, no quise continuar más el estudio, del amor pasé al odio con el estudio [...] Y más que todo como yo estoy en la Comunidad Valenciana se me dificultó eso, el racismo que sufrí y se me dificultó la lengua, que era el valenciano, porque no hablan el castellano, se hablaba el valenciano… entonces se me dificultó dos cosas, pero aun así lo intenté, pero yo lo di por terminado porque con ese panorama de los estudiantes, en sí mismo los profesores que les daba igual que aprendieran o no aprendieran, o sea los de afuera no les importábamos, entonces yo dije para qué voy a seguir en un sitio como estos, por eso opté la opción de estudiar peluquería, dije hago algo diferente y entonces me salí definitivamente y me puse a trabajar.

La persona del testimonio anterior es Aracely[5], una mujer adulta joven de 33 años, ella es una de las tantas personas adultas que han quedado excluidas del sistema escolarizado regular. También forma parte del grupo de ecuatorianos que se vieron obligados a abandonar el país debido a la crisis económica que atravesaba el Ecuador a finales de los años noventa. Actualmente trabaja de estilista en un centro de belleza, vive en la Comunidad Valenciana en España con su esposo (también ecuatoriano) y sus dos hijas. En su testimonio, Aracely señala que los problemas económicos obligaron a su

[5] Todos los nombres en esta investigación han sido reemplazados por pseudónimos para proteger la identidad de las y los participantes.

familia a viajar a España en busca de mejores oportunidades, y que esa decisión interrumpió sus estudios secundarios cuando era adolescente.

Aracely menciona que siempre le ha gustado el estudio, pero al llegar a España e intentar continuar con sus estudios no lo logró debido a dificultades como el racismo y la lengua; esto provocó que ella quedara excluida por segunda vez del sistema escolar. Por muchos años Aracely no quiso saber nada de estudiar y solo se dedicó a trabajar. Sin embargo, hoy a sus 33 años ha tomado la decisión de retomar y terminar su bachillerato. Hace seis meses se inscribió al Bachillerato a Distancia – Virtual, hoy cursa el segundo año de bachillerato y aunque dice sentirse muy feliz, menciona que no ha sido fácil estudiar ahora que es adulta, y que ha enfrentado diversas dificultades que han puesto en peligro su permanencia y continuidad en el programa.

Para la mayoría de los participantes, recordar las razones por las cuales tuvieron que interrumpir sus estudios cuando fueron niños o adolescentes les llena de tristeza y de recuerdos difíciles. Es el caso por ejemplo del segundo informante, Daniel, un adulto de 39 años, manabita, divorciado, que actualmente vive con uno de sus tres hijos en un barrio popular del sur de la ciudad de Quito. Daniel menciona que cuando era niño las condiciones familiares y el poco apoyo de parte de su padre dificultaron su estabilidad en la escuela:

> [...] Ah verá lo que pasa es que nosotros vivíamos en el campo y mi papá era bien inestable, o sea el andaba de un lado a otro, entonces por eso a mí me toco estudiar como doce años para poder terminar la primaria, yo terminé la primaria como de quince años [...] Mi papá era de esas personas antiguas, cómo le explico… enojonas, maltratadoras, de esa forma así, o sea era bien cruel con mi mamá, con mis hermanos… entonces a mí me tocó irme de la casa como de trece años, yo me hice independiente [...] Él lo que decía era que su papá no lo había estudiado, y no tenía por qué estudiarnos a nosotros, o sea esa forma de pensar tenía él… entonces yo cuando me fui del lado de él tenía trece años y había terminado como se decía antes el quinto grado… y de ahí como al año regresé para poder terminar pero ya por mis propios medios… y de ahí terminé el sexto grado que se decía antes y de ahí pude terminar la primaria [...] Y de ahí yo me fui de la casa otra vez, me fui a trabajar, porque tenía que trabajar o sea por mí mismo para salir adelante para mis gastos, porque mi papá no, no era para apoyarnos nada nada [...] desde ahí ya solo me dediqué a trabajar en las fincas, andando con el ganado y me dediqué a otras cosas y ya no seguí.

Testimonios como el de Daniel permiten analizar las difíciles condiciones de vida que afrontó, situaciones como la falta de apoyo debido al bajo capital económico y cultural de su familia y la necesidad de trabajar para “salir adelante” lo obligaron a dejar el estudio. Daniel se incorporó al Bachillerato a Distancia – Virtual hace casi dos años

con la expectativa de retomar y terminar sus estudios secundarios, pero al igual que muchos otros adultos, enfrentó diversas dificultades que lo orillaron a abandonar el programa quedando nuevamente excluido del sistema escolarizado.

Si a todas estas dificultades familiares señaladas en el testimonio anterior se le añade la condición de "ser mujer", la situación se complejiza todavía aún más, tal y como lo señaló Mery, la tercera informante:

> [...] Bueno yo realmente en ese tiempo si quería estudiar, prepararme y ser alguien… en ese tiempo decía yo algún día voy a ser secretaria, yo vivía en Esmeraldas, pero en mi casa mi papi con mi mami tuvieron muchos hijos, éramos trece, entonces a mi papi no le daba para darnos el estudio, entonces llegamos solamente hasta la primaria porque no tenía dinero [...] También mi papi era de esas personas que le daban el estudio más a los hijos varones que a las mujeres, decía que uno como mujer para que iba a estudiar… igual mis tíos también nos decían que las mujeres para qué se van a preparar si van a conseguir marido y tienen que estar en la casa… entonces más antes nos hacían pensar eso [...] Y de ahí a los quince años yo ya me casé, como no había estudios me casé, y entonces ahí yo vine a Quito, entonces a los dieciséis ya tuve a mi hijo, pero el que era mi marido, yo ahorita ya soy separada, me dijo no te preocupes que yo te doy el estudio, o sea si quería estudiar, pero ya una vez que tuve mi hijo ya no me dio ni el tiempo ni el dinero, y mi marido ya no me quiso ayudar y tuve que trabajar para sacar adelante a mis hijos y realmente me olvidé de estudiar, solo me dediqué a mis hijos [...] Como le digo, yo si quería estudiar, pero el que era mi marido no me dejaba… y de ahí él tenía un taller de enderezada y pintura y me tocó ayudarle y desde ahí ya no estudié, o sea él me ofreció estudio, me dijo tú te casas conmigo y yo te doy el estudio, pero no fue así… no me dejó y ya no estudié.

Mery actualmente es una mujer adulta de 52 años, trabaja de camarera y vive con una de sus tres hijos en un barrio urbano marginal del norte de la capital. En su testimonio menciona que las condiciones familiares y los problemas económicos le impidieron continuar con sus estudios. A eso se le sumó el hecho de ser mujer, lo cual para Mery significó otra desventaja, pues como menciona en su testimonio el estudio era un privilegio reservado para sus hermanos varones. Mery se casó muy joven y llegó a la ciudad de Quito a los quince años con el sueño de que su marido le brindara la oportunidad de continuar sus estudios, no obstante, esto jamás llegó a concretarse, y como ella dice: "fue una falsa ilusión". En la actualidad Mery cursa el décimo año en el Bachillerato a Distancia – Virtual, reconoce que ha sido sumamente difícil mantenerse en el programa y que de no haber sido por la ayuda de sus hijos y la de un amigo ya hubiese desertado.

Como se puede ver las razones que impidieron que los participantes terminen la educación regular en la edad correspondiente son tan diversas como lo son sus trayectorias de vida. No obstante, las dificultades económicas y familiares son una tónica frecuente en la vida de los participantes. En este sentido, el cuarto colaborador es

Gonzalo, un adulto de 35 años originario del cantón Chone, en la actualidad vive con su mujer y sus dos hijas. Al igual que los otros participantes recuerda que los problemas económicos y familiares limitaron sus posibilidades de permanecer estudiando:

> [...] Le digo la verdad mi jefe, yo tuve una niñez muy dura se puede decir, fui de muy bajos recursos económicos, mi mamá fue una mujer discapacitada, desde muy niño yo tuve que salir a trabajar, estudiaba y trabaja en la escuela [...] Yo salí casi desde los nueve años a trabajar, entonces mi papá fue una persona que casi nunca se hizo responsable de nosotros como padre, entonces quien se hacía cargo más de nosotros era mi mamá, pero como le explico ella a veces tenía y a veces no tenía, [...] Entonces yo tomé la decisión un día, le dije mamá sabe que ya no quiero estudiar, pero más lo hice porque yo veía que mi mamá no tenía de donde, mi mamá más bien había que darle… si me entiende, incluso en su momento ella cobraba el bono solidario, después se lo quitaron y tanta cosa [...] entonces yo le digo la verdad me decepcioné, me decepcioné porque si había para una cosa ya no había para la otra…entonces yo tomé la decisión de trabajar desde muy niño, salí a ganarme la vida, y entonces esa fue mi vida, trabajar hasta el día de hoy que sigo trabajando.

Gran parte de los adultos desescolarizados comparten la situación que menciona Gonzalo en su testimonio. La mayoría de los jóvenes y adultos que han quedado excluidos del sistema escolar tienen como realidad inmediata la pobreza. Al igual que muchos adultos desescolarizados, Gonzalo tuvo que dejar los estudios para trabajar desde muy temprana edad, ha trabajado prácticamente toda su vida en diferentes sectores de la economía formal e informal. Hace algunos meses Gonzalo se incorporó al Bachillerato a Distancia – Virtual con el anhelo de poder culminar sus estudios, señala que avanzó hasta las últimas instancias de ese periodo escolar, pero sin embargo, menciona que tuvo demasiados problemas y adversidades al punto que quedó excluido del programa.

Hasta este punto todo parece indicar que la mayoría de los participantes coincide en que los problemas económicos y familiares no les permitieron estudiar cuando niños o adolescentes. No obstante, existen otras varias razones por las cuales los adultos no terminaron los estudios secundarios en su momento, tal es el caso del quinto colaborador de este estudio, José, quien reconoce que a pesar de haber tenido los recursos y las condiciones necesarias para haber podido estudiar no lo hizo por algunas cuestiones. José cursaba el quinto curso (hoy segundo de bachillerato) en un colegio técnico cuando dejó de estudiar.

> [...] Eh, se puede decir, o sea yo era un hijo de mami se puede decir, un hijo de mami que yo digamos quería diversiones, andar de vago… andar de joda y todo eso…entonces el estudio no me llamaba tanto la atención [...] Para ser franco se puede decir que me daba igual, termine o no termine me daba igual, entonces como que estudiar no era importante

> para mí… siendo sinceros el colegio se me hacía aburrido, todos los días lo mismo, los profesores que a veces uno no entendía y ya ni explicaban ni nada, otros ni siquiera venían a clases… me acuerdo de una profesora que no hacía nada, nomás tomaba lista y ya cuando era digamos los exámenes quería enseñar todo [...] Se puede decir que cuando uno tenía así un problema a los profesores ni les importaba, o sea era feo el colegio porque o sea nadie se preocupaba por uno [...] Al final creo que uno también tiene la culpa porque o sea uno es el que se pone de vago y no estudia… entonces por eso y por andar de vago más es que yo no estudié.

Un aspecto importante en el testimonio de José es que en ese entonces percibía que nadie se preocupaba por él en el colegio, José reconoce que en quinto curso tenía problemas en varias asignaturas y que tenía malas notas y mala conducta. Sin embargo, como él dice "a los profesores les daba lo mismo". Otro aspecto importante que mencionó José durante la entrevista es que el colegio se le hacía aburrido debido a la misma rutina de todos los días, señala que algunos profesores no se presentaban a las clases y que otros no enseñaban sino solo hasta cuando se acercaban los exámenes.

José hoy en día es una persona adulta de 34 años, posee el carnet del CONADIS debido a una discapacidad física, y vive actualmente por el sur de Quito con su esposa y sus dos hijos. Al día de hoy se desempeña como auxiliar de una bodega de alimentos. José se vinculó al Bachillerato a Distancia – Virtual con el deseo de terminar el segundo y tercer año de bachillerato, sin embargo, reconoce que las múltiples dificultades que enfrentó durante su paso por el programa le obligaron a dejar una vez más los estudios.

El testimonio de José deja ver que no siempre la falta de recursos económicos es la única razón para no terminar los estudios en la edad correspondiente. En el caso de José se puede analizar que fue el mismo sistema escolar quien no pudo establecer algún tipo de estrategia para motivarlo y retenerlo, y que por el contrario lo expulsó dejándolo a su suerte. Una condición algo similar vivió el sexto participante, Gerardo, un joven de apenas 21 años que debido a una cirugía y al proceso post-operatorio quedó al margen del sistema escolarizado regular.

Gerardo es un joven con discapacidad intelectual que necesita de un permanente cuidado y acompañamiento en su vida cotidiana. Para esta investigación se intentó dialogar con él pero debido a su discapacidad, su tutor, que resultó ser su abuelo materno, indicó que para Gerardo sería muy difícil mantener una conversación, y que es justamente él, como abuelo materno, quien ha estado al frente y ha acompañado todo el proceso educativo de su nieto. En ese sentido, el abuelo de Gerardo accedió de manera voluntaria y se mostró muy gustoso de participar de una entrevista, y aunque él no es el beneficiario

directo del Bachillerato a Distancia – Virtual, su testimonio es valioso en el sentido de que él ha sido quien ha tutorado prácticamente a su nieto durante su paso por el programa.

Con respecto a las razones por las cuales Gerardo dejó la educación regular, su abuelo señaló:

> [...] Bueno, yo actualmente soy un jubilado, me jubilé en el sector público, y como le digo me he dedicado en estos dos últimos años a llevar adelante el anhelo de mi nieto Gerardo para poder alcanzar su bachillerato [...] Él tuvo hace aproximadamente dos años y medio que retirarse de la modalidad presencial de un colegio particular porque tuvo que someterse a una operación de córneas… y cuando quisimos reingresar al colegio nos dijeron que ya no era posible porque Gerardo había cumplido los diecinueve años, y dijeron que según los reglamentos del ministerio ya no podía ir a la modalidad presencial [...] Entonces nos sugirieron este otro tipo de estudios virtuales, en los cuales realmente ha sido una verdadera experiencia, una experiencia conjunta, no solo para Gerardo, pues como le digo a pesar de mi edad yo me comprometí con mi nieto y a pesar de las dificultades hemos logrado salir adelante [...] A veces me digo a mi mismo que he alcanzado un segundo bachillerato (se ríe) y ha sido muy gratificante poder ayudar a mi nieto.

Al igual que en el caso de José, la experiencia de Gerardo señala que existen otras diversas razones por la cuales los adultos no terminan la educación ordinaria en la edades correspondientes. En el caso de Gerardo fue una situación de fuerza mayor, la cirugía a la que debió someterse y el proceso post-operatorio le impidió continuar con sus estudios, y cuando intentó retomarlos su familia se encontró con la novedad de que Gerardo ya no podía ser admitido en la modalidad de educación regular debido a que había cumplido diecinueve años de edad.

> [...] Como le digo el colegio donde estaba mi nieto era muy bueno, a él desde que ingresó junto con otros tres compañeritos en las mismas condiciones de discapacidad intelectual siempre le hicieron sus adaptaciones curriculares a su condición… prácticamente diría yo tenía una atención personalizada [...] pero si nos molestó que no lo recibieran de nuevo, o sea, no entendían que mi Gerardo tuvo que salirse por una situación de salud…. no es que él ya no quería estudiar, sino que tenía que operarse sus ojos [...] Nos decían que no, que no, que no era posible, y que la ley decía eso… fueron días desagradables porque, o sea, le rechazaron a mi nieto.

Un punto importante en el testimonio del abuelo de Gerardo es que reconoce que el colegio en el que estudiaba su nieto era bueno y que atendían su discapacidad, sin embargo, cuando intentaron que Gerardo se reincorpore, como familia sintieron que él estaba siendo rechazado por la institución. Posteriormente, el abuelo de Gerardo, quien se había decidido a ayudar por completo a su nieto para que continúe sus estudios comenta que se dirigió al edificio del ministerio de educación a buscar alguna solución, y fue ahí

donde le direccionaron al colegio Juan Montalvo. El abuelo de Gerardo ha estado al frente de todo el proceso educativo de su nieto, desde la inscripción hasta la presente fecha. Gerardo se incorporó al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual hace un poco más de un año, y al día de hoy cursa el último año del bachillerato.

2. Consecuencias de la primera exclusión escolar

Hasta este punto se ha podido vislumbrar que las razones por las cuales los participantes quedaron excluidos del sistema escolarizado son tan diversas como lo son sus vidas. La condición de exclusión escolar es un rasgo cultural muy importante que permite analizar el lugar social que ocupan los jóvenes y adultos desescolarizados. Esto en el sentido de que para casi todos los participantes, el no ser bachiller les ha traído múltiples dificultades a lo largo de su vida. José cuenta algunas de las dificultades y momentos incómodos que ha tenido que soportar:

> [...] Algunas veces me ha ido mal, porque así mismo tuve digamos unas entrevistas, entonces francamente eran buenas entrevistas verá, pero en las dos entrevistas necesitaban digamos bachiller, entonces no me dieron el trabajo [...] En esos momentos digamos pienso en lo que he perdido, me avergüenzo digamos… de vago he botado a la basura el tiempo [...] La vida siempre se me ha hecho difícil, habido pequeñas dificultades porque hay digamos… hay personas que digamos que porque tienen su nivel de estudio se sienten más, y uno digamos porque no ha estudiado, o sea no ha acabado el colegio o sea se puede decir que le hacen de menos [...] Entonces hay conversaciones que uno no puede estar digamos metido en ese punto se puede decir [...] En verdad o sea yo le soy sincero, me hace falta bastante saber cosas así.

Asimismo, Daniel mencionó:

> [...] Lo más difícil es en los trabajos, no conseguir un trabajo, otras veces ser humillado también, porque si me ha ido muy mal a veces cuando he querido conseguir un trabajo, o sea lo sé, sé cómo hacer el trabajo, pero por lo que no he tenido estudios me han dicho que no, entonces me han comenzado a humillar, que por qué no estudia, que ha sido un vago, o sea nadie conoce como ha sido la vida de uno [...] Si ha sido bien duro, ahorita hasta para el trabajo de nosotros, o sea de limpieza o para lo que sea cualquier trabajito le piden un estudio, y si no tiene no hay, vienen los insultos, las malas caras, chuta es difícil [...] Y verá lo más feo que me ha pasado es algo personal pero se lo voy a contar, o sea la más difícil que tuve que pasar y que nunca me voy a olvidar me la hizo la propia mamá de mis hijos, me dijo, o sea que yo no servía para nada porque no tenía estudios, que era como se dice un burro, que nunca iba a salir adelante, esa es la que más realmente me ha dolido y que nunca he podido superar [...] De ahí las otras humillaciones o sea por el trabajo me las aguanto, pero la que más me ha dolido ha sido esa [...] Y con mis hijos en el colegio la verdad si ha sido también bien difícil porque los estudios de ahora ya no son como los de antes que nos daban a nosotros… entonces claro a mí si se me hizo difícil, y

> aún se me hace difícil no poder ayudarle al hijo que vive conmigo, porque o sea yo no entiendo lo que él hace, no le puedo ayudar porque la verdad yo no entiendo y él me puede decir esto es así y yo no le puedo discutir, si es bien difícil a veces me ha tocado llorarme solo en mi cama porque chuta no poder tenderle la mano en sus estudios [...] Y como le digo a veces no me queda de otra que ponerme a llorar en las noches porque es duro no poder explicarle o ayudarle.

Los jóvenes y adultos entrevistados expresan que uno de los escenarios en los que mayores dificultades han encontrado es en el ámbito laboral. Pero también dentro de su hogar se han enfrentado a dificultades como no poder orientar y acompañar el proceso educativo de sus hijos. En general, el hecho de no tener el título de bachiller les ha cerrado las oportunidades de trabajo, eso sin dejar de lado las múltiples humillaciones de las que han sido víctimas, incluso en ocasiones humillados hasta por su propia familia. Estos testimonios confirman que los adultos desescolarizados no solo han quedado excluidos de un sistema de educación regular, sino que también, han quedado paulatinamente excluidos de los diferentes sectores de la sociedad.

Al respecto Estrada (2005) menciona que, la educación de adultos debería atender necesariamente a un rezago escolar que va más allá de no haber terminado la educación secundaria. Tal rezago incluye también una marginación social que los ha excluido no solo de un sistema de educación escolarizado, sino también de la sociedad en general. Su condición les impide sistemáticamente acceder a trabajos formales, oportunidades, ingresos suficientes, estabilidad emocional, buena salud, etcétera, que les permitirían mejorar sus condiciones de vida (Castells 2001 citado en Ruiz 2009). En este sentido, la educación de adultos debería partir del reconocimiento de esta marginación para atender no solo el rezago académico sino también la exclusión social.

En el caso de Mery, el haber quedado excluida de la escuela regular le ha traído múltiples dificultades que van mucho más allá de solo el tema laboral. Mery señala en su testimonio que el no haber estudiado le ha significado grandes desafíos y problemas a lo largo de su vida. En el tema laboral coincide con los otros participantes al señalar que las oportunidades son escasas cuando no se es bachiller, en su condición de esposa reconoce que sufría de constantes humillaciones por parte de su exmarido, en el rol de madre afirma haber tenido dificultades para acompañar el proceso educativo de sus hijos, entre otras cuantas dificultades más:

> [...] O sea yo me dediqué a mis hijos y no salía mucho digamos, entonces pero igual yo veía los hoteles grandes y lujosos, entonces yo decía algún día por lo menos voy a trabajar de camarera, ya que no tuve un estudio decía me gustaría ser camarera, pero igual en las

> entrevistas me decían que no podía ser ni camarera, porque para uno ser camarera tenía que tener estudio y saber por lo menos inglés, entonces bueno yo dije así será [...] Por todo eso yo si quería estudiar pero mi marido ya no me dejaba, me decía no, no puedes estudiar, incluso yo una vez fui a ver un colegio para inscribirme, pero él me dijo que no, que ya casada ya no podía porque una iba allá a buscar marido, esas fueron las palabras que él decía, me decía que si yo salgo de mi casa coja la ropa y me vaya, entonces esas eran las cosas que decía, era feo porque me decía tu nunca vas a conseguir trabajo porque no tienes estudios, no tienes nada, o sea a una si le hacía sentir mal [...] Vuelta con mis hijos claro que también era difícil, o sea yo les ayudaba digamos hasta la escuela, pero ya cuando entraban al colegio ya no podía, o sea los primeros años de escuela yo podía, pero ya más avanzado ya no podía mucho, o sea les ayudaba hasta cuarto grado pero de ahí para allá ya no sabía, entonces yo les decía que tenían que poner atención y que ya pues… porque yo no sabía las matemáticas mas que todo (se ríe)… pero siempre estaba pendiente revisando que hagan los deberes así yo no entendiera lo que hacían.

Por su parte, Gonzalo también manifestó que se ha encontrado con muchas dificultades en el ámbito laboral, reconoce que por no haber terminado el bachillerato ha perdido oportunidades como ascender en puestos de trabajo y acceder a mejores remuneraciones. En el caso de Gonzalo, el problema no ha sido tanto el no poder tener un empleo, sino más bien mantenerlo, es decir, el mayor problema que él refiere es la inestabilidad laboral, al respecto refirió:

> [...] A pesar de yo no ser estudiado he tenido buenos trabajos, si me entiende… he trabajado en Pronaca, yo trabajé en la Juris, en el KFC, en el grupo Mayflower, pero en todos ellos nunca me pude desempeñar más allá, cómo le explico… más de un líder de grupo no pasé, así sea que yo tenía mi antigüedad, por no ser un bachiller o por no ser digamos un primer año de universidad no pude ascender digamos a un supervisor [...] Porque yo podía tener digamos, toda la experiencia del mundo digamos como trabajador, pero por los estudios no me hacían más allá, no me daban el chance se puede decir [...] Me acuerdo que cuando trabajé en Pronaca había una vacante y éramos dos compañeros, el otro tenía primer año de universidad, pero él no tenía la experiencia que yo tenía, yo ya llevaba cinco años en Pronaca, pero como me dijo el mismo ingeniero, por lo menos si fueras bachiller te ascendiera, y un día de la noche a la mañana nos botaron a algunos y en eso marché yo también [...] Y sí verá si me arrepiento de no haber estudiado, porque se me presentaban muchas oportunidades de trabajo, pero solo por no ser bachiller no me cogían.

En el testimonio anterior llama la atención el tema de la experiencia, Gonzalo refirió varias veces durante la entrevista que él tiene mucha experiencia como trabajador y como persona adulta, pero que por no ser bachiller no le han dado “el chance”. En el marco teórico anteriormente discutido se mencionó que los adultos son sujetos que a lo largo de su trayectoria de vida han desarrollado y adquirido múltiples habilidades, saberes, conocimientos e intereses particulares debido a las experiencias que han vivido cada uno de ellos. Ese conjunto de intereses, saberes y conocimientos previos vinculados a su experiencia deberían ser retomados en su proceso de educación. Justamente esa

"experiencia" fue la segunda dimensión que surgió del análisis y que se presenta en la siguiente sección.

3. Recuperación de saberes y conocimientos previos de los jóvenes y adultos

Anteriormente se discutió que los jóvenes y adultos de nula o baja escolaridad poseen más conocimientos de los que expresan, mismos que han adquirido a lo largo de su trayectoria de vida. Por esta razón, según Lorenzatti (2018) la educación de adultos ha de construirse en función de las actividades y conocimientos que presentan los adultos por fuera de la escuela, reconociendo así la importancia del contexto social y cultural en su proceso educativo.

En la educación de adultos es particularmente importante recuperar los saberes y conocimientos previos que los adultos han desarrollado a lo largo de su vida. El problema es que justamente esos saberes y conocimientos son escasamente recuperados por parte de las instituciones educativas y de los docentes (Lorenzatti 2018). Al respecto de su experiencia y conocimientos José señaló:

> [...] O sea yo empecé a trabajar digamos por temporadas se puede decir, trabajé en ventas en Claro, después me fui a Movistar, ya después me fui también de personal de limpieza, así de todo lo que se podía yo aprendía y trabajaba [...] Verá, no me considero experto pero si me puedo defender digamos en computadoras, de ahí en mi trabajo de ahorita he aprendido a despachar productos y a ingresar la información a la computadora, o sea una logística, lo que digamos se llama un tracking de guías y todo eso, yo sé bastante de eso porque es mi trabajo [...] Hace unos años me capacité en computación… y para poder escalar un poquito digamos en mi trabajo tuve que seguir otro curso, un curso digamos de contabilidad y un curso de computación también seguí y aprendí [...] Otra cosa también es que yo vengo de un colegio técnico y ahí nos enseñaron electricidad que si me gusta, también nos enseñaron electrónica todo eso, sé también lo básico de mecánica automotriz.

En su testimonio José reconoce que a lo largo de su vida ha aprendido a desenvolverse en los diferentes trabajos que ha realizado. Incluso para su trabajo actual menciona que ha desarrollado conocimientos en campos como la informática y la contabilidad. Asimismo, en su testimonio José señaló poseer conocimientos sobre electricidad, electrónica y mecánica automotriz, sin embargo, indicó que ninguno de estos conocimientos previos fue retomado en el Bachillerato a Distancia – Virtual. Situación similar mencionó Aracely:

> [...] Como le dije, yo aprendí ya desde hace muchos años belleza, estilismo y todo lo que tiene que ver con eso, me considero experta, he seguido cursos sobre eso acá en la Comunidad Valenciana mismo, he aprendido mucho y me gusta [...] También antes del bachillerato virtual seguía un curso de marketing básico, porque eso también me gusta y lo necesitaba en mi trabajo para mejorar la atención con los clientes y todo eso [...] Otra cosa que sé un poco es inglés, o sea lo básico, desde el colegio a mí me gustaba, era buena en inglés, y en el tiempo que llevo acá he tenido que aprender a la fuerza un poco del valenciano y del inglés, más que todo inglés porque el salón de belleza donde trabajo llegan a veces turistas que solo hablan inglés, entonces ahí digo que necesito seguir aprendiendo inglés.

El testimonio anterior confirma que los jóvenes y adultos que no han terminado la educación secundaria poseen habilidades y conocimientos particulares que han desarrollado a lo largo de su vida. Aracely señaló poseer muchos conocimientos sobre tintes, cantidades, texturas, manicure, imagen y un sinfín de aspectos relacionados a su contexto laboral. También mencionó tener conocimientos básicos del idioma inglés y la necesidad de profundizarlo; sin embargo mencionó durante la entrevista que todo lo que ella sabe hacer no le ha servido de mucho en el Bachillerato a Distancia – Virtual, pues como ella dice: “la verdad, lo que nos enseñan no le veo que me sirva mucho”.

En ese mismo sentido Daniel manifestó:

> [...] Bueno yo sé un poco de electricidad, sé un poco lo que es cosas de mantenimiento, de limpieza, así más antes como le digo sabía bastante del campo, bueno sé muchas cosas así [...] He trabajado verá de cajero, trabajé un tiempo en Servipagos de cajero, por como se dice vulgarmente palancas trabajé ahí pero aprendí muchas cosas de cuentas, de pagos, de retenciones y así de todo aprendí ahí [...] Ahorita por ejemplo en mi trabajo, o sea nos toca armar algún evento, organizar un salón, a veces nos toca armar y desarmar escenarios, o sea sacar sillas y mesas, ver la decoración, o sea para todo eso si se requiere tener un poco de mentalidad, porque no es fácil por ejemplo desarmar un salón y después dejarlo como estaba, o sea para todo eso si se necesita un poco de conocimiento, pero más he aprendido digamos por la experiencia que tengo en el trabajo, o sino de ahí cada día uno tiene que ingeniárselas o buscar otras formas de hacer el trabajo para que no le hablen.

Daniel al igual que los otros participantes se ha desempeñado como trabajador en distintos sectores como la agricultura, tiene conocimientos sobre electricidad, e inclusive ha trabajado como cajero en una entidad financiera, y de todos ellos reconoce que ha aprendido mucho, como él dice “tengo mucha experiencia”. En la actualidad Daniel se desempeña como agente de limpieza y mantenimiento, y afirma que los conocimientos que necesita para su trabajo los ha ido adquiriendo a lo largo de su experiencia.

El análisis de estos testimonios deja ver que los adultos desescolarizados sí poseen conocimientos, el problema es que este cúmulo de valiosas experiencias y conocimientos

no están siendo considerados en su proceso de educación, por eso en ocasiones los adultos perciben que lo que están aprendiendo no tiene ninguna relación con su vida, y se sienten obligados a aprender conocimientos impuestos de manera arbitraria. Al respecto Mery refirió:

> [...] Cómo le podría decir yo, o sea lo que hago yo de camarera no tiene nada que ver con lo que estudiamos, o sea la verdad no, no le veo ninguna relación a los estudios de ahorita con mi situación, pero como le digo, quiero estudiar para de pronto haya una vacante y ya con el título de bachiller yo pueda ascender de puesto digamos [...] O sea a mí me gusta mi trabajo que yo hago, por eso digo ojalá se diera la oportunidad de aprender mejor cosas así de mi trabajo para ascender a supervisora o ama de llaves [...] Por ejemplo verá, yo cuando trabaja en los hoteles aprendí muchas cosas, yo trabajé en el hotel Sheraton, a nosotros nos daban cursos de comportamiento, o sea de cómo comportarnos con los clientes, o sea y la manera de como uno debe tratar a las personas, o sea aprendí cosas de hotelería que se llama [...] Yo por ejemplo digo, si yo pudiera aprender mejor estas cosas en vez de estas otras cosas que nos enseñan en el Bachillerato Virtual yo estaría dispuesta porque a mí eso me gusta y también para seguir escalando [...] Porque eso es lo que me serviría a mí en mí caso porque yo trabajo directamente con personas en la residencia.

Situación similar manifestó Gonzalo, su experiencia en los diferentes campos en los que se ha desenvuelto le ha dotado de muchas habilidades y por ende de conocimientos. Gonzalo conoce mucho acerca de la rama de cortes de carnes, como él dice: “soy buenazo para fileteador de carnes rojas y carnes blancas, incluso cogí un curso para eso”. Asimismo señaló que también tiene conocimientos acerca de mecánica automotriz y mecánica industrial, sabe cómo soldar y pintar entre cosas más. Al respecto refirió:

> [...] Bueno yo que le puedo decir, primero aprendí lo que es la mecánica, aprendí a soldar, aprendí a pintar, ya para más grande me dediqué yo mismo digamos al comercio, salía a vender al mercado si me entiende, en la vida yo hecho de todo [...] Ya con mi experiencia yo me las arreglé, incluso yo cuando trabajé en Pronaca había unos que eran físicos matemáticos y tanta cosa pero se hacían bolas, en cambio yo era bueno porque yo ya tenía experiencia, porque era mi trabajo de todos los días, yo arreglaba y ordenaba los palet, las gavetas de pollos, llevaba un conteo y todo eso, por eso yo les decía que una cosa es la teoría pero otra es la práctica (se ríe) [...] Verá yo le voy a decir una cosa, yo me puedo poner incluso con un ingeniero, se lo dije a mi jefe, porque él más de la oficina no sabía, porque quien sabíamos éramos nosotros, porque nosotros éramos los que estibábamos, los que guardábamos, los que llevábamos un conteo [...] Por eso le digo que yo sé hacer muchas cosas, conozco mucho de los trabajos que he hecho, o sea yo tengo experiencia como trabajador, por eso perdóneme lo que le voy a decir pero yo siempre he estado en desacuerdo que las ciencias naturales, que el baldor y que tanta vaina, si a la hora de trabajar a mí lo único que me sirve es sumar, restar, multiplicar y dividir, nada más [...] Yo decía entre mí todo esto no tiene nada que ver conmigo, incluso recién con mi esposa nos pusimos un pequeño negocio y la verdad que nada de lo que me enviaban me servía, a mí lo que me sirve es por ejemplo llevar una contabilidad, y eso si me va a servir para algo que a mí siempre me ha gustado que son los negocios y el comercio como le digo, y

> de eso yo ya algo sé por mi experiencia, eso sí que me serviría, pero de ahí lo demás yo siento que no me sirve.

El testimonio de Gonzalo ratifica la percepción de muchos jóvenes y adultos al respecto de su proceso educativo, como se mencionó anteriormente en el marco teórico, los adultos a menudo sienten que los conocimientos que se les impone aprender en la escuela no se relacionan con sus problemas y actividades cotidianas. A pesar de que los adultos traen consigo una vasta experiencia llena de saberes y conocimientos, en su proceso educativo no son retomados, ni siquiera son examinados o explorados por los docentes. Esta condición debilita la relación que el adulto pudiese establecer con la escuela, al ver que los conocimientos que ha adquirido a lo largo de su vida no se relacionan en nada con los conocimientos que se imparten en la escuela.

Hasta este punto se ha analizado tres condiciones culturales muy importantes en la vida de los educandos adultos. En primer lugar, se conoció acerca de su origen, sus experiencias y su proceso de exclusión escolar. En segundo lugar, se analizó las adversidades que han enfrentado por no haber terminado la educación secundaria. Es relevante señalar que el impacto directo de esta primera exclusión se manifiesta sobre todo en la falta de oportunidades laborales y trabajos de bajas remuneraciones. Y, en tercer lugar, se examinó los saberes, conocimientos e intereses que los jóvenes y adultos han adquirido y desarrollado a lo largo de su experiencia de vida. Conocimientos que muchas veces están ligados a su origen social, a las actividades que han desarrollado y que siguen desarrollando en su vida cotidiana.

Los relatos de los participantes constatan que los adultos que se incorporan al Bachillerato a Distancia – Virtual son sujetos activos, que han sorteado un sinfín de dificultades y que poseen saberes y conocimientos que les han permitido desenvolverse en el mundo que les corresponde en cuanto adultos. Y a pesar de que los participantes perciben que los conocimientos que se les imparte en el Bachillerato a Distancia – Virtual no responden a sus intereses y necesidades, valoran a la educación como un instrumento que les permita un ascenso social. En efecto, en la siguiente dimensión se analiza la decisión de retomar los estudios y las razones que impulsaron a los jóvenes y adultos a incorporarse al Bachillerato a Distancia – Virtual.

4. La decisión de retomar los estudios

Para este punto conviene empezar señalando que dos de los siete entrevistados ya tenían antecedentes de haber intentado retomar sus estudios años atrás. Estos participantes habían tenido experiencias anteriores en colegios a distancia y nocturnos. No obstante, califican de mala a estas experiencias, pues en algunos casos fueron incluso engañados y estafados a expensas de la necesidad de alcanzar el título de bachiller. Al respecto Daniel comentó:

> [...] Yo intenté estudiar de nuevo cuando cumplí la mayoría de edad, que llegué es decir a los dieciocho años, de ahí me puse así otra vez, quise seguir estudiando, estudié creo dos años otra vez así en colegio a distancia porque igual trabajaba… ahí estudié también. [...] Pero dos años estudié, era un colegio en Esmeraldas, pero después nos salieron que ese colegio donde yo estudiaba no era… como que no ha sido legal digamos [...] Entonces yo estudié supuestamente dos años ahí, pagando pensión porque era pagado, pagaba creo quince o veinte dólares en ese tiempo [...] O sea yo tenía el pase para tercer curso, pero después nos dijeron que no, que ese colegio no estaba asegurado o algo así, que era una estafa nomás y lo cerraron, entonces ahí perdí el billete y más que todo el tiempo, y ya por eso ahí deje de estudiar y ya no intenté más.

Daniel no recuerda mucho de las clases, las tareas o de los profesores que tuvo en ese supuesto colegio a distancia. Lo que sí recuerda es que a partir de esa experiencia desagradable ya no intentó retomar los estudios, pues como él dice literalmente "me estafaron". Otra de las entrevistadas que decidió retomar los estudios anteriormente es Aracely, ella regresó a Ecuador hace algunos años por cuestiones familiares, y en esa estadía decidió inscribirse en un colegio nocturno para adultos de la ciudad de Ambato con el afán de continuar sus estudios. Aracely tiene algunos buenos recuerdos de esa experiencia, aunque por otro lado tampoco pudo completar sus estudios en esa ocasión:

> [...] Cuando regresé a Ecuador efectivamente me puse a estudiar, porque en Ecuador lo mínimo que uno debe tener es ser Bachiller, entonces retomé en el colegio Bolívar de Ambato [...] Y la verdad que sí, los profesores y los compañeros si eran amables y todo, nomás que como era presencial, o sea en las noches, si era difícil porque a veces podía ir, otras veces no, entonces como que si era complicado, igual las tareas y eso [...] Ya después no terminé porque ya me regresé acá a España a seguir trabajando, entonces ya no seguí.

Pese a estas experiencias no muy favorables en su trayectoria escolar, Daniel y Aracely, al igual que todos los otros participantes tuvieron diferentes razones para decidirse a retomar los estudios en el Bachillerato a Distancia – Virtual. Los adultos entrevistados supieron manifestar desde motivaciones de índole personal, pasando por motivaciones familiares, hasta razones ligadas al tema laboral. Los testimonios de los adultos convergen en el sentido de que todos confían que el título de bachiller les amplíe

el acceso a mejores oportunidades laborales para mejorar sus condiciones de vida. Al respecto José comentó:

> [...] En verdad o sea yo le soy sincero, yo necesito el título porque me hace falta bastante ser bachiller digamos para todas las responsabilidades de uno mismo se puede decir [...] Entonces en el anterior trabajo nos dijeron del bachillerato virtual para los que no habíamos estudiado, entonces ahí nos inscribieron… pero ya después no seguí [...] Y ya ahorita otra vez o sea me dijeron lo mismo en mi trabajo, que de ley necesito el título para mantener el puesto, entonces por eso si estoy bastante afanoso de volver a estudiar se puede decir.

José reconoce que la principal razón que tuvo para inscribirse al Bachillerato a Distancia – Virtual fue la necesidad de adquirir el título de bachiller, para de alguna manera asegurar su puesto de trabajo. Durante la entrevista José expresó que no tener el título de bachiller se ha convertido en un verdadero dolor de cabeza para él, pues constantemente se lo exigen en sus trabajos y eso le preocupa mucho. En este caso podría decirse que la decisión de retomar los estudios está relacionada a cumplir con un requisito laboral. Una tónica algo diferente mencionó Daniel:

> [...] Yo hace tiempo mismo quería volver a estudiar, o sea por eso mismo de las humillaciones que me han hecho [...] O sea yo me decidí fue por mis hijos, porque o sea yo me pongo como espejo para ellos, les digo que estudien para que no pasen como yo, o sea humillarme por un trabajo, entonces por eso me decidí a estudiar para salir adelante, o sea para tener algo mejor, darle una mejor vida a mis hijos, yo lo único que les digo a mis hijos es que voy a luchar por ellos, para que ellos estudien y no venga mañana pasado una persona y los humille como me han humillado a mí, por eso me decidí a estudiar, por ellos fue más [...] De ahí yo siempre tenía esas ganas, esa idea, pero a veces no me he arriesgado, entonces un día en el trabajo nos preguntaron quién no había terminado el bachillerato, para estudiar y para que puedan terminar, entonces nos entusiasmamos, y ahí me inscribí.

En el caso de Daniel, su mayor motivación para retomar los estudios fueron sus hijos. En su testimonio declaró que él siempre ha tenido las ganas de completar sus estudios secundarios, sobre todo porque no quiere que sus hijos vivan una situación similar. Daniel confía plenamente que estudiando podrá conseguir mejores trabajos, trabajos donde ya no sea humillado, además él siente que si termina el bachillerato podrá dar una mejor calidad de vida a sus hijos.

Los educandos adultos valoran la educación, como se indicó anteriormente en el marco teórico, las motivaciones de los adultos hacia el estudio son más intrínsecas, de hecho ven a la educación como un camino viable para alcanzar sus anhelos. De alguna manera los adultos le otorgan a la educación un gran valor, sobre todo porque a través de

ella consideran que pueden liberarse de las humillaciones y abusos de los que han sido víctimas por años. En este sentido Aracely acotó:

> [...] Como le dije antes, soy de las personas que piensa que nunca es tarde, a pesar de la edad, si se quiere se puede, y para adelante [...] De ahí yo quiero estudiar por mis pequeñas y por mi esposo, mi esposo es el principal apoyo que tengo para el estudio, él quiere que continúe y que siga adelante [...] Yo quiero estudiar para de alguna manera no estar como se dice explotado laboralmente, porque ya con conocimientos ya se puede decir que no, o sea como ciudadanos a veces no sabemos cuáles son nuestros derechos, al no tener un grado de estudio uno piensa que es así, tal y cual como dice la persona que la ha contratado o eso, por eso también quiero educarme para no seguir aceptando condiciones precarias laborales digamos.

Al igual que Daniel, Aracely confía que estudiando y terminando la educación secundaria sus condiciones laborales mejorarán. Aracely en su testimonio mencionó que una de las razones para retomar los estudios también es su familia, dice haberse decidido por su esposo y por sus hijas; ella se reconoce como una persona que piensa que nunca es tarde para estudiar. Se analiza entonces que las razones para retomar los estudios en la edad adulta están ligadas a resolver las diferentes problemáticas que enfrentan en su vida, sobre todo las dificultades laborales pues estas constituyen una de las principales razones para retomar los estudios.

Por su parte Gonzalo mencionó que él se decidió a retomar los estudios por dos razones principalmente: primero, porque reconoce que el estudio es un asunto que él tiene pendiente en su vida, se siente en deuda consigo mismo, en cierto sentido quiere terminar el bachillerato por satisfacción propia; y segundo, porque él anhela obtener su licencia de conductor profesional, y para ello necesita al menos tener aprobado el primer año de bachillerato. En este sentido Gonzalo comentó:

> [...] Le digo la verdad, en el fondo así en el fondo de mí yo si quisiera algún día graduarme, graduarme del bachillerato, una por el bien mío, o sea porque quiero cumplir esa meta, usted sabe es un paso más en la vida de uno [...] O sea no quiero ser un mediocre más de la vida, no quiero ser uno más del montón, quiero por lo menos terminar el bachiller, y quién sabe de ahí para allá seguir con cursos [...] Y también por como le decía hace rato yo quiero sacar mi licencia, y si Dios lo permite algún día sacar la licencia profesional que es lo que yo anhelo tener, pero por no ser bachiller no he podido sacar, si me entiende. [...] También sabe yo me decidí porque aunque usted no lo crea es muy importante el título de bachiller, porque así personas como yo, que sabemos trabajar pero que no tenemos ese papelito se nos hace muy duro.

Por otro lado Mery reconoció que pese a todas las dificultades que ha tenido en su vida, al inicio no estaba totalmente decidida a retomar los estudios. En su testimonio Mery

menciona que tenía algunos prejuicios por su edad, y señaló que fue una compañera de su trabajo quien la convenció de inscribirse al Bachillerato a Distancia – Virtual. En todo caso Mery no estuvo totalmente convencida de esta decisión, de hecho ella sintió que al inicio lo hizo más por cumplir con su palabra que por otras razones. Al respecto señaló:

> [...] Yo la verdad no tenía ninguna motivación ya de estudiar porque decía no, o sea si de joven no estudié, ahorita de vieja ya para qué si ya estoy vieja, y dije yo aquí he de morir de camarera no cierto, ya para lo que me falta decía así (se ríe) [...] Pero entonces un día una compañera en el trabajo decía que estaban inscribiendo para los que no eran bachiller y me dijo vamos, y yo le dije que no, o sea que ya para qué a mi edad, además yo le decía que no se nada, al menos la matemática soy cero, pero de ahí de tanto insistirme mi compañera me convenció y de ahí nos inscribimos [...] Pero después esta compañera ya no quiso ir, y yo le dije o sea usted me está llevando y ahora usted se echa para atrás, y yo le decía y ahora y lo que ya dimos la palabra de ir, entonces yo le dije yo si voy, porque o sea ya dije que iba a ir, y yo soy de las personas que cumple con la palabra [...] Y así fue, me inscribí y todo y desde ahí gracias a Dios sigo en esto del estudio.

El testimonio anterior vislumbra apreciaciones que son comunes entre los adultos que deciden retomar los estudios, a pesar de tener clara la necesidad de terminar el bachillerato, gran parte de ellos tuvieron muchos prejuicios a la hora de tomar la decisión de retomar los estudios y terminar el colegio. En el caso de Mery por ejemplo, el entusiasmo y apoyo transmitido por su compañera de trabajo le ayudaron a vencer dichos complejos y a tomar la decisión de estudiar nuevamente. Asimismo, un aspecto importante en su testimonio es que esta decisión también estuvo influenciada por el hecho de cumplir con su palabra y con el compromiso que ella mismo había acatado.

También conviene mencionar que las razones que impulsan a los adultos a tomar la decisión de retomar los estudios son, en ocasiones, razones con una fuerte carga emocional. Es el caso de Lorena, la séptima colaboradora de la investigación, quien actualmente es una mujer casada de 36 años, vive con su esposo y sus dos hijos adolescentes. Su testimonio es muy profundo, ella señaló un par de razones bastante personales que la motivaron a volver a estudiar:

> [...] Verá yo ocupé mucho mi vida cuidando a mis hijos, o sea en mi hogar, siendo una buena madre, dándoles buen ejemplo, estar siempre pendiente, o sea yo soy bien sobreprotectora con mis hijos, entonces todo mi tiempo yo ocupé en ellos, o sea mi mundo fue ellos [...] Pero ahorita o sea yo ya veo que están más grandes, y que ya no me van a necesitar prácticamente, por eso me decidí, porque o sea yo ya les di de mi tiempo, y quise entonces darme tiempo para mí, para hacer todas las cosas que no hice por criarlos, no sé si me entiendas [...] Entonces igual verá mi mami fue digamos otra razón, o sea por lo que mi mami también falleció, y chuta, el sueño de mi mami era verme graduada, o sea hacer algo de mi vida (se le quiebra la voz) [...] Entonces fueron tantas cosas que yo me di cuenta que yo solita sin que nadie me diga dije no, yo no voy a quedarme así, me dije

> voy a hacerlo por mí misma y por mi mami como te digo, y de ahí sin pensarlo dos veces me decidí para terminar por lo menos el colegio.

En el testimonio de Lorena se puede analizar que la decisión estuvo fuertemente ligada a razones intrapersonales, ella siente que después de haber dedicado tanto tiempo al cuidado de sus hijos, ahora es momento de dedicar tiempo para ella. Al mismo tiempo, Lorena reconoce que el fallecimiento de su madre le marcó un antes y un después en su vida. En cierto sentido ella percibe que no haber terminado los estudios es una deuda que tiene consigo misma pero también con su madre. Estos aspectos trascienden la vida de Lorena y la incentivaron a tomar la decisión. Ella se incorporó al Bachillerato a Distancia – Virtual hace casi dos años, y aunque reconoce haber tenido muchas dificultades en su paso por el programa logró graduarse y alcanzar su título de bachiller.

Todos los testimonios de los adultos entrevistados dejan ver que las razones que los motivaron a volver a estudiar son muy diversas. La familia, los hijos, el trabajo, las amistades, las experiencias vividas, todas ellas juegan un papel fundamental a la hora de tomar la decisión. Como se vio, para los participantes retomar los estudios significa mucho más que solo completar con un nivel más de la obligatoriedad escolar. Para ellos retomar los estudios significa la oportunidad de liberarse de la explotación laboral, de acceder a nuevas oportunidades, de reinsertarse en la sociedad, de brindar una mejor vida a sus hijos, de superarse y demostrarse a sí mismo que son capaces, de cumplir con una deuda personal, de alcanzar sus anhelos y proyectos de vida.

Esta diversidad de razones guarda relación con la diversidad de sujetos que atiende el Bachillerato a Distancia – Virtual, pues cada uno de los jóvenes y adultos tienen diferentes realidades, necesidades e intereses. Por todo esto, este trabajo no comparte la idea de imponer un currículo escolar hegemónico a los educandos adultos, pues justamente esta arbitrariedad, sumada al desconocimiento del contexto sociocultural del adulto hace que su permanencia en el programa se vea amenazada. Al respecto, en el siguiente apartado se analizan las principales dificultades y desafíos que enfrentaron los participantes adultos en su paso por el programa.

5. Principales dificultades y desafíos en el Bachillerato a Distancia – Virtual

Los adultos entrevistados describieron varios elementos que desafiaron por completo su adaptación y permanencia en el programa del Bachillerato a Distancia –

Virtual; uno de los factores indicados fue la inflexibilidad del programa. Las entrevistas revelaron la incapacidad del programa para adaptar y acomodar las políticas y normas establecidas a las necesidades de los jóvenes y adultos.

Como se vio, la mayoría de los participantes cumplen múltiples roles y no solo son estudiantes, algunas son madres, otros padres, esposos, trabajadores, empleados, etc; así que equilibrar las diversas actividades que conllevan estos roles con las demandas escolares les genera mucho estrés debido a las normas establecidas (por ejemplo, cumplir un porcentaje de tareas realizadas en todas las asignaturas para poder rendir el examen final y aprobar el curso).

En otras palabras, al parecer las normas han sido ante todo pensadas para estudiantes tradicionales, o sea, para aquellos que se dedican únicamente a estudiar y que no tienen otras responsabilidades, lo cual resulta un absurdo en la educación de personas jóvenes y adultas. Gonzalo destacó:

> [...] Yo trabajo alrededor de 9 a 10 horas diarias, entonces el tiempo que me queda para estudiar es un tiempo muy limitado, usted sabe muy bien que el trabajar lleva de mucho cansancio, tanto físico, tanto mental, entonces a veces como le digo, los problemas de la casa, los hijos, muchas cosas que pasan, entonces a uno como que se le va y no se alcanzaba a hacer lo del virtual, se lo digo así muy abiertamente, o sea, son tantas cosas que a uno lo cargan que es bien difícil trabajar y estudiar, peor así virtual [...] Como le digo en mi caso, yo podía a veces meterme a la plataforma a las 10 o a las 11 de la noche, pero a esas horas a uno ya le coge el sueño, le coge el cansancio también, imagínese todo el día trabajando, si me entiende, uno no descansa lo suficiente [...] Póngase en mi caso yo tengo dos niñas pequeñas, a veces lloran, se despiertan y yo tengo que atenderlas porque son mis hijas pues, entonces con todo eso, así era imposible poder cumplir con todos los deberes a tiempo, algunos trabajos si podía mandar ya después como se dice atrasado aunque me bajaban puntos, pero otros profesores decían que ya no se podía porque ya el tiempo se había cerrado. [...] Eso o sea si molestaba porque o sea yo de donde sea intentaba hacer, trataba de cumplir pero la verdad que el tiempo no me daba, yo mantengo mi hogar, y no podría dejar de trabajar para solo estudiar.

Además de la rigidez en el tiempo y los plazos para la realización de las actividades escolares, la inflexibilidad también se refleja en la incapacidad del Bachillerato a Distancia – Virtual para considerar las necesidades de los adultos en el acceso y disponibilidad de materiales como computadora, internet, calculadora, libros, etc. Asimismo, la inflexibilidad se manifiesta en el sentido de que los horarios de atención establecidos por parte de los docentes no se adecúan a los tiempos que los adultos pueden dedicar al estudio, que generalmente son las noches y los fines de semana; tal y como Daniel señaló:

> [...] O sea a mí se me hizo duro porque yo no tenía ni computadora ni nada, tenía que hacer en el teléfono, y en el teléfono a veces no se puede hacer los deberes bien, o sea no se abren todas las páginas, entonces es duro [...] Y lo que pasa bueno también es por el horario, o sea el horario de ellos y el horario de nosotros, y lo que pasa es que los profesores decían que ellos tenían un cierto horario para podernos atender y ayudar, y a mí con el horario de trabajo se me complicaba, entonces no se podía, o sea no coincidíamos con el horario de ellos [...] Como le dije mi horario de trabajo es bien complicado, a veces todo el día, de seis y media de la mañana a ocho de la noche, entonces imagínese llegar a esa hora a la casa a pedirles ayuda era complicado, y los sábados o los fines de semana digamos, que es cuando tenía un poco de tiempo, en cambio ahí ya no respondían, a veces el lunes o así recién respondían, era complicado esto del horario.

Los testimonios anteriores ratifican que lamentablemente el Bachillerato a Distancia – Virtual no considera las necesidades y realidades de los adultos con respecto al manejo del tiempo y de los horarios. Un aspecto sumamente importante que mencionó Daniel, a más del limitado acceso a los recursos necesarios para estudiar, es el tema del horario. Los entrevistados perciben que los horarios que cumplen los docentes del Bachillerato a Distancia – Virtual no coinciden con los tiempos que ellos pueden dedicarle al estudio.

Para esta investigación se indagó este aspecto y se conoció que la planta docente del programa trabaja en dos jornadas de lunes a viernes, la mitad de los profesores trabajan de 07h00 a 13h00 y los restantes de 13h00 a 19h00, es decir, su jornada laboral sigue la misma lógica que la educación de niños y adolescentes. Esta desarticulación entre los horarios de los docentes y el de los adultos se convierte en una verdadera dificultad para ellos en su afán de lograr comunicarse y solicitar apoyo oportuno.

Otra de las principales dificultades que mencionaron los adultos fue el capital cultural (Bourdieu 1998). Los adultos que quedaron excluidos del programa tuvieron menos apoyo y ayuda académica por parte de su pareja, hijos, o algún familiar para realizar las tareas, preparar evaluaciones o exámenes, presentar los trabajos, resolver cuestiones relacionadas con la plataforma educativa, entre otras más. Esta condición los ubicó en clara desventaja respecto a los adultos que sí contaban con algún familiar o amigo cercano que los ayudaba. José señaló lo siguiente:

> [...] Como le digo yo deje hace mucho los estudios, creo ya quince años, entonces hay muchas cosas del estudio que no entiendo, o sea son difíciles de comprender y no tenía a quien pedir que me explique [...] O sea mi esposa si tiene digamos un poco más de conocimiento se puede decir, pero ella también ya hace tiempo que salió del colegio entonces por ahí tampoco es que me podía explicar mucho, mis hijos son pequeños todavía, están en la escuela, entonces más bien a ellos yo tengo que ayudarles así a veces [...] Fue difícil porque o sea no había a quien recurrir para pedir ayuda, una vez quise ir a

> tutoría presencial con la profesora de matemáticas pero en el trabajo no me dieron permiso, entonces si era fregado porque los temas cada vez eran más complicados.

Y Gonzalo agregó:

> [...] Claro eso también, o sea en mi familia como le dije mis papás no fueron estudiados, mis hermanos cada quien hizo su vida y tampoco estudiaron, entonces no hay quien te ayude así pues [...] Mi esposa tiene hasta cuarto curso (hoy primero de bachillerato), entonces tampoco pudo ayudarme mucho que digamos porque una ya no se acuerda y otra es que ella tampoco tiene mucho tiempo [...] Aquí donde arriendo hay un vecinito, un pelado que está en la universidad, a él le pedí ayuda un par de veces, pero usted sabe que es molestoso estar pidiendo ayuda a cada rato… o sea cuando no se tiene tiempo y peor cuando no se tiene a alguien que te pueda echar la mano es más duro.

Al respecto Mery, quien actualmente continúa en el Bachillerato a Distancia – Virtual describió la diferencia que nota en ese sentido:

> [...] Yo casi no he tratado de comunicarme con los profesores, la verdad yo solo entro a la plataforma, veo lo que me mandan y siempre tengo o sea así personas a lado mío que me ayudan, por eso creo que también no he buscado ayuda de los profesores [...] Tengo a mi hija que está en la universidad, también en mi trabajo tengo un amigo que está igual estudiando entonces él también me ayuda así alguna cosa [...] Ahora en la pandemia en mi casa a mí me ha ayudado mucho o sea que mis hijos siempre me han apoyado, y o sea estoy aprendiendo [...] O sea como le digo si no haya habido quien me ayude entonces yo también ya hubiese desertado como algunos compañeros, yo sé de algunos señores que desertaron justamente porque no había quien les ayude.

Un punto de vista similar indicó el abuelo de Gerardo:

> [...] Como le mencioné, yo me he dedicado por completo a ayudarle a mi nieto, nosotros disponemos de tiempo, yo tengo el tiempo suficiente, de ocho de la mañana a diez de la noche para estarme sentado todo el día con Gerardo y levantarme solamente para el almuerzo, ¿pero y los otros señores qué? Porque hasta donde yo sé, este programa es hecho para quienes han dejado de estudiar por a o b razones, pero estas personas son padres de familia, son empleados en empresas que llegan a su casa a las siete, ocho, nueve de la noche ¿Cómo ellos pueden asimilar? Eso es lo que yo me pregunto, y no sé, no tengo respuesta, no sé cómo ha hecho la mayoría de esta pobre gente sin tiempo y sin nadie que les ayude.

Los adultos entrevistados también expresaron su condición socioeconómica como un factor que amenazó por completo su permanencia en el programa. Todos los participantes de esta investigación pertenecen al estrato socioeconómico bajo, y por su condición la mayoría de los participantes trabajan prácticamente todo el día para poder atender y costear sus necesidades básicas. Como consecuencia de esto los adultos se sienten más sobrecargados, pues una vez matriculados originó que lidiaran con el estrés

de si serían capaces de cumplir todas las tareas y trabajos escolares; de modo que cuando podían sacrificaban incluso su tiempo de descanso para igualarse y cumplir los requerimientos de los docentes. Daniel comentó:

> [...] Bueno yo los deberes como le digo, tenía un compañero del trabajo que me ayudaba en la hora en que almorzábamos, teníamos una hora de receso en el almuerzo, entonces ahí, ahí comía rápido y aprovechaba esa hora y me igualaba y mandaba los deberes, porque como ponían ciertos tiempos para mandar los deberes entonces había que cumplir porque si no después ya los profesores no querían recibirle así atrasado, eran muy estrictos [...] Entonces como sea había que darse un tiempito, o sea si era bien complicado de ahí por el horario de trabajo como le digo, porque en la casa casi no tenía chance, yo salgo a las cinco de la mañana y llego a eso de las ocho o nueve de la noche [...] Otra cosa es que como yo no gano mucho entonces no me alcanzaba para pagar un internet, o sea no tenía internet en mi casa, yo aprovechaba el internet del trabajo, era bien complicado porque o sea los profesores no saben la situación que uno pasa en la casa [...] Porque igual por ejemplo cuando empezó esta pandemia a mí me bajaron el sueldo, me tocó mandarle a mi hijo donde un compañero para que pueda recibir las clases y me tocó pedir prestada a un amigo una tablet, porque en verdad, o sea, mi situación económica es bien dura y no alcanza pues para el internet y una computadora, es difícil cuando no alcanza el dinero, ya ahorita me tocó hacer como dicen en mi tierra –de tripas corazón– para poderme sacar una laptop para mi hijo.

Otro tema que los adultos manifestaron que desafió por completo su permanencia en el programa, sobre todo al inicio, radica en el manejo de los recursos digitales. Varios adultos entrevistados mencionaron tener todavía muchas dificultades para manejar la plataforma educativa, navegar y buscar información en internet, seguir las páginas web indicadas por los docentes, descargar y cargar archivos, enviar correos electrónicos, transformar documentos a formato PDF, entre muchas otras cosas más. Lorena dijo:

> [...] Chuta desde el principio se me hizo difícil, yo lloraba, le juro que yo lloraba porque ni siquiera podía prender la computadora, jamás en mi vida yo en una computadora [...] O sea desde el inicio nunca hubo nada, ni siquiera una explicación de cómo era esto de estudiar así virtual, o sea había un video pero no explicaban todo lo que es así lo virtual, [...] A mí gracias a Dios mis hijos me ayudaban para prender, escanear o hacer alguna cosa, me dedicaba por las noches a ver tutoriales, porque se me hizo súper difícil, yo ya botaba la toalla, yo ya me iba a botar porque decía no puedo y no puedo, o sea hasta ahora me cuesta mucho esto de la tecnología, como te digo siempre pataleo en eso, peor escanear, en mi vida yo escanear ni siquiera sabía qué era eso, yo la verdad no doy pie con bola con la tecnología hasta ahora.

Sensación similar señaló Aracely:

> [...] O sea lo difícil fue que nunca nadie nos enseñó así lo virtual, y póngase yo a mi edad desconocía todo eso, o sea el éxito hubiese sido que primero no enseñen esas cosas, porque ya el rato que comenzó los estudios yo no sabía nada, entonces eso creo fue la

> falla [...] Porque yo digo lo primero era que nos enseñen, porque si es un estudio virtual lo lógico es que nos enseñen desde como prender la computadora, porque yo ni siquiera se prender, peor eso de entrar a la plataforma y ver las tareas y eso, entonces eso fue lo difícil, y ya con eso imagínese uno ya se le van hasta las ganas de seguir [...] Porque incluso no sabía ni cómo entrar a los libros que nos enviaban, y ya las tareas el tiempo seguía pasando, entonces todo eso le digo la verdad a uno si le decepciona. [...] Y con las tareas es igual, o sea si no fuera por mi esposo no sabía qué hacer, porque toca hacer en el cuaderno, tomar fotos, irse al PDF, irse a tantas cosas que uno no sabe.

Las deficientes competencias digitales de los adultos los ponía en evidente desventaja, sin embargo, es una fantasía creer por parte del Bachillerato a Distancia – Virtual que con un par de videos tutoriales se puede mitigar estas deficiencias. Producto de esta falta de habilidades tecnológicas y digitales los adultos debían dedicar más tiempo a instruirse y capacitarse por su propia cuenta, lo cual representaba otro desafío más.

Otro de los principales elementos que desafiaron por completo la persistencia de los adultos en el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual radica en los contenidos curriculares. Todos los estudiantes adultos entrevistados coinciden en que los contenidos, o como ellos dicen "las materias" son cognitivamente muy difíciles y complejas de entender para su edad. Asimismo, los adultos perciben que dichos contenidos son extremadamente teóricos y carecen de practicidad. Esta condición confronta la experiencia de los adultos, pues por su edad ellos necesitan y demandan ver alguna aplicación real de lo que aprenden, caso contrario, se sienten obligados a aprender temas que no le ven relación con su cotidianeidad amenazando su permanencia en el programa. Al respecto Mery acotó:

> [...] Por ejemplo hay cosas que nos mandan muy avanzadas, o sea yo pido ayuda a mi hija y a veces ni ella entiende, me dice y por qué te están dando esto, entonces le digo yo tampoco sé [...] Al menos en matemática es bien duro, cosas que ni entiendo y o sea yo a veces me he puesto hasta a llorar… igual en ciencias naturales no están dando lo que es la física, lo que es la distancia y cosas muy difíciles que la verdad yo no entiendo [...] O sea a mí la matemática no me gusta, pero dicen que es importante, pero nos dan unas matemáticas tan complicadas, o sea yo necesito lo básico para lo que hago a diario no cierto, o sea nos dan como que si vayamos a ir a la universidad, y no vamos a ir pues, yo de mi parte no voy, yo lo que quiero y seguiría es un curso para seguir aprendiendo en lo que yo estoy, en lo que hago en mi trabajo [...] Lo que nos enseñan la verdad nada tiene que ver, como le digo no deberían meternos mucha materia, sino la cosa es aprender, y eso por ejemplo yo digo, ya a mi edad mi memoria ya no es la misma, yo ya no puedo retener tanta materia, y como le digo a parte es materia que yo no uso, ya le digo que en matemática por ejemplo yo necesito o sea lo simple, cuento sábanas y cosas así, pero en mi vida no me sirve eso de que la x le reemplaza a la ni se cómo, y entonces yo digo a mí no me sirve, pero si me dieran cosas cotidianas del día, o sea que conmigo tiene que ver fuera diferente, [...] Por eso como le digo, yo más lo hago es por graduarme y seguir un curso o alguna cosa.

Los adultos entrevistados fueron bastante críticos en lo que refiere a los contenidos que se les imparte. Esta criticidad guarda relación con lo mencionado anteriormente en el marco teórico, los adultos contrastan permanentemente los conocimientos de la escuela con sus conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia. Si los adultos no ven algún tipo de aplicación de lo que están aprendiendo entonces simplemente no lo aprenden, y si lo hacen es por obligación. Un aspecto relevante en este punto es que todos los adultos entrevistados tildaron de "inservible" la asignatura de proyectos, sobre todo porque dicen que es demasiado teórica y nada práctica. El abuelo de Gerardo señaló:

> [...] Como le dije mi nieto es un joven con discapacidad intelectual, entonces yo me pregunto para qué le mandan tanta materia, tantos contenidos que no los entiende, le voy a ser muy sincero en este punto, yo me atrevería a decirle que Gerardo y yo más hemos tenido que cumplir con las materias por la meta de que él alcance su título de bachiller que por otra cosa [...] Pero no debería ser así, deberían ayudarles a estos chicos con cosas útiles y prácticas, dígase la aritmética básica, cuidado de la salud, en fin, o sea cosas que a ellos le sirvan, pero no por ejemplo, mire las ecuaciones por ejemplo de matemática y de química son imposibles de aprender para una persona con discapacidad intelectual, y lo peor de todo es que por más esfuerzo que hagamos eso Gerardo no va a utilizar en su vida, a él le gusta la pintura, la música y creo que por ahí va a ser el camino de él [...] Entonces como le digo las materias no están acorde, incluso yo manifesté la ineficacia de la materia que se llama proyecto interdisciplinar que nos ha tenido los tres periodos en lo mismo y en lo mismo, digo yo mejor ese tiempo lo hubiesen dedicado mejor a que los alumnos aprendan bien la computación, el manejo de Excel, Windows, cosas de artes, de música o alguna otra cosa que verdaderamente les sirva, pero esta materia como le digo fue una repetición todo el tiempo que no le veo ninguna utilidad.

Sumada a la complejidad de los contenidos de las asignaturas y de su poca pertinencia, los adultos entrevistados indicaron tener bastantes dificultades con los recursos pedagógicos que los docentes les proveen en la plataforma educativa. Todos los adultos señalaron que tanto los videos, los libros, los documentos y demás materiales son demasiados extensos, poco entendibles, e incluso mencionaron que algunos de ellos tienen errores y contradicciones. José señaló:

> [...] Imagínese usted había materias que nos mandaban tres cuatro lecturas larguísimas, más unos videos también larguísimos, entonces de dónde saca tiempo para eso, además algunos videos se contradecían con las lecturas y entonces viene la confusión, primero porque uno no tiene tiempo para asimilarlos, porque leer todo eso que le digo lleva horas y no solo es una materia son varias, entonces imagínese tantas materias, tantas lecturas ya mejor yo ni veía eso y trataba de hacer así por mi cuenta [...] Porque la verdad es que los videos, los pdf no ayudan mucho, yo por ejemplo ya me conozco a los profesores que salen en el YouTube, pero vea no conozco a ninguno de los profesores del Bachillerato Virtual, y ahorita me acuerdo por ejemplo verá en sociales nos estaban enseñando sobre los indígenas de aquí del Ecuador, pero resulta que nos mandan videos de indígenas de

> otro país, creo que eran de México, entonces dese cuenta así era bien difícil después hacer los deberes, como le digo había bastantes errores y contradicciones.

Y Mery agregó:

> [...] El problema es que mandan videos, mandan así escritos para uno ver pero no se entienden y son demasiados, o sea usted va y le da clic y empieza, y siguiente, y siguiente y siguiente y son inmensas las lecturas, y de ahí recién le dice llegaste al final de la lectura o algo así, o sea al menos en sociales es así, y de ahí tiene que irse a otro vuelta así mismo larguísimo cosa que uno no se alcanza, es mucho tiempo, a veces yo me quedaba hasta las once doce de la noche, por eso una se decepciona y no estudia [...] Como le digo, al menos los deberes, los libros son muy largos, yo les pediría a los docentes que no nos manden tanto porque como se dice nosotros trabajamos, atendemos la casa, y todo, yo creo que deben de darse cuenta que nosotros ya no somos jóvenes sino que somos personas adultas [...] O sea yo pienso que el hecho de que nos manden demasiados libros como le digo, o sea y nos ponen lecturas y cosas de otros países que la verdad es muy difícil [...] Yo no sé mucho como será que se manejan en esto del virtual, pero yo digo por ejemplo en matemática el mismo profesor debería irnos dirigiendo, o sea en vez de mandarnos videos de otras personas, sería mejor que él nos vaya explicando o sea paso a paso, así sea también en video pero él, o sea eso es lo que yo digo, y de paso que le conocemos.

En los testimonios de todos los participantes se repitió la sensación de malestar e impotencia para comprender los recursos facilitados por los docentes. Los adultos consideran que los libros, videos, documentos y demás recursos no se adaptan a sus necesidades, ya sea por el limitado tiempo que poseen para dedicar a ver videos o por la extrema complejidad académica de los libros y lecturas. Esta condición amenazó por completo la permanencia de Daniel en el programa:

> [...] De verdad que eran muy extensos y no se entendían, en realidad yo no sé qué tenía que ver los videos que mandaban ahí con los deberes que tenía que hacer, o sea yo no le encontraba ninguna explicación a los materiales que enviaban, o sea a los videos y unas hojas que nos ponía [...] Los videos o sea eran largos que uno solo con el video ya digamos era cansado, y como le digo eran una pérdida de tiempo porque a la hora de la hora no se entendía nada, igual con esas hojas que le digo que enviaban, algunas tenían solo imágenes y o sea no explicaban nada [...] Además los deberes que mandaban como le digo eran de otras cosas y ni siquiera de esos materiales.

Una de las mayores dificultades que también mencionaron los adultos y que fue transversal en sus testimonios es que consideran que los conocimientos que se les imparte en el Bachillerato a Distancia – Virtual carecen de utilidad práctica. Es decir, no le ven ninguna aplicación o relación con su contexto cotidiano. Esta condición amenaza permanentemente la predisposición de los adultos hacia el aprendizaje, pues como se mencionó anteriormente en el capítulo primero, la motivación de los adultos mejora

cuando comprenden la relevancia de lo que han aprendido y sobre todo la utilidad en su contexto.

En este sentido, tal y como ya se mencionó, no tiene sentido para el adulto un aprendizaje meramente académico basado en la repetición de asignaturas clásicas (Medina 2000). Los adultos entrevistados demandan aprender conocimientos que les permitan abordar y enfrentarse mejor a los problemas de su vida cotidiana, familiar, social y laboral. Por todo esto, la educación de personas adultas debería realizarse sobre la base de sus problemas cotidianos y no únicamente sobre contenidos teóricos y tradicionales. Al respecto Daniel indicó:

> [...] La verdad no, o sea lo que nos enseñaban ahí no tenía nada que ver, no había ninguna, ni la mínima conexión con el trabajo que yo hacía, o sea yo más me emocioné por el estudio por querer tener el título de bachiller o sea, pero de ahí la verdad no tenía que ver nada con lo que yo hago [...] O sea otra cosa hubiera sido digamos, que un día venga alguien del ministerio, o lo profesores no sé alguien a evaluarnos el trabajo, darnos una charla, preguntarnos qué necesitamos, o sea porque ahí fuera diferente [...] O sea hubiese sido bueno como le digo que nos den una charla preguntándonos de lo que nosotros sabíamos hacer o de lo que nos gusta, pero no, nunca hubo nada, nunca preguntaron si estábamos aprendiendo, o sea nada, como le digo solo mandaban los deberes, decían está abierta hasta tal y tal fecha y o sea eso era todo, la verdad que estudiar así no le vi ningún sentido.

Asimismo Gonzalo refirió:

> [...] Verá hablemos como se dice a calzón quitado, enseñaban cosas que sirven y cosas que no sirven, por ejemplo lo que a mí siempre me ha ayudado y me ha gustado son las matemáticas, porque a mí me gustan las cuentas y los negocios y o sea las utilizo se puede decir, pero de ahí las ciencias sociales, las ciencias naturales, que le mandan a investigar, que el Tahuantinsuyo, que esto y que lo otro, o sea chévere, pero a la larga, para lo que yo necesito, para lo que yo quiero o sea no me sirve, porque a mí lo que me sirve es digamos matemática, pero lo básico, me sirven porque o sea tengo mi negocio, llevo las cuentas, tengo un conteo, veo cuánto tengo, cuánto no tengo, si me conviene o no me conviene, etcétera [...] Pero como le digo las otras materias o sea yo las puedo averiguar, usted me dice y yo se lo averiguo, de mandar los deberes yo se los envío, pero siempre me pregunto para qué me sirve todo esto, o sea para qué nos meten tanta materia [...] Nosotros somos adultos, nosotros no podemos estar todo el día como los estudiantes, si a mí me dijeran qué quieres estudiar yo me fuera por lo práctico, por lo que sé, verá yo le voy a ser sincero, yo no estoy de acuerdo en que este bachillerato virtual sea solo teórico, porque lo teórico o sea usted este rato se lo aprendió, pero si es como yo tan rudo, con responsabilidades y todo ya mañana se le olvidó… si me entiende, pero lo práctico se le va a quedar, y las cosas prácticas es algo que le va a servir toda la vida [...] Créame que si yo fuese profesor diría bueno esta persona ya no es muchacho de trece catorce años que solo se dedica a estudiar, entonces a nosotros deben enseñarnos cosas útiles, cosas que nos sirvan, eso sería lo mejor que pueden hacer [...] En mi caso como le dije a mi me gustan las cosas prácticas, o sea cosas que veo que me sirven, pero perdóneme que se lo diga nunca nadie se tomó la molestia de preguntarnos qué es lo que a usted le gusta y qué es lo que usted necesita, perdóneme pero yo pienso que debería haber para este tipo de

> proyectos que son ahorita, o sea este bachillerato virtual para personas como se dice de avanzada edad, debería haber personas como usted, que pregunten o sea que vean cuál es la vida de uno, porque si no uno no se siente bien, no se siente a gusto aprendiendo si me entiende, se vuelve aburrido, en vez de algo bonito se vuelve aburrido aprender cosas que no tiene nada que ver con uno.

Todos los adultos entrevistados coincidieron en este último aspecto, la incongruencia que existe entre los contenidos curriculares que se abarcan en el Bachillerato a Distancia – Virtual y las diferentes necesidades e intereses de los adultos se convirtió en la mayor dificultad a vencer en su paso por el programa. Como resultado de la desconexión entre el programa y el contexto sociocultural de los educandos la motivación inicial de los adultos decreció rotundamente. Pues a pesar del esfuerzo realizado por parte de los adultos en su afán de obtener el título de bachiller, algunos reprobaron el curso y como resultado quedaron excluidos del programa.

Para el caso por ejemplo de José, Daniel y Gonzalo, la consecuencia directa de esta inconsistencia fue quedar nuevamente excluido del sistema escolar. Al respecto, la sexta categoría que emergió del análisis de la información es justamente los factores o razones que los participantes advierten como potenciales motivaciones para seguir, o en su defecto, quedar excluidos nuevamente del programa.

6. Determinantes de la exclusión o permanencia escolar

Los aspectos que derivaron de la descripción de las experiencias de los participantes respecto de los factores que influyen en una nueva exclusión escolar se pueden agrupar en dos subtemas: condiciones materiales de existencia y factores académicos. Al primero conciernen todos los factores del contexto sociocultural del adulto que no fueron atendidos, es decir, aquellos relacionados a sus necesidades laborales, familiares y sociales cotidianas; entre tanto al segundo refieren todos los aspectos académicos, institucionales y docentes del Bachillerato a Distancia – Virtual.

La desatención de las condiciones materiales de existencia de los adultos fue el elemento que, junto a los factores académicos, se presentó como uno de los factores más significativos de la situación de vida de los adultos. Estos factores amenazaron la permanencia de los adultos en el programa y en muchos casos se vieron obligados a abandonarlo. Es necesario mencionar que, la exclusión escolar es un proceso multifactorial, ya que es provocado por una combinación de factores que se originan tanto

en la institución educativa como en los entornos de tipo individual, familiar y social (Venegas et al. 2017).

Condiciones materiales de existencia:

Se encontró por ejemplo que el trabajo doméstico es absorbente e interminable, preparar las comidas, la atención y cuidado de los hijos, el aseo del hogar, etcétera. Indistintamente del género de los participantes, se encontró que los adultos cuentan con apenas un par de horas ya sea en la madrugada o por las noches que destinan para la realización de las actividades escolares, sin embargo, no cuentan con el tiempo suficiente para preparar evaluaciones o completar todas las tareas y trabajos.

> [...] El tiempo, porque como soy madre de familia y el trabajo por eso no tengo tiempo para dedicarme de lleno a estudiar, en mi caso fue más el tiempo, por la familia, los hijos, el trabajo, usted sabe, madrugo, me levanto a las cinco de la mañana, de cinco a seis me pongo a estudiar, o a veces a las cuatro mismo ya me pongo a revisar la plataforma, o en las noches ya cuando mis hijas están durmiendo para poder concentrarme mejor, porque durante el día es imposible, porque como le digo cuando se es madre o sea ya es muy difícil hay tantas cosas que hacer primero en la casa [...] Todos somos humanos y la verdad que hubo días en que si quería dejar ahí, me frustré, tenía ansiedad de no poder completar los exámenes, o sea decía no sé si voy a alcanzar, no sé si voy a poder, entonces me cogió como se dice una ansiedad, me agobié porque no me alcanzaba el tiempo (Aracely).

Se encontró también por ejemplo que los factores laborales, y por ende económicos, representan un obstáculo que fueron asfixiando las ganas de estudiar de los adultos. Todos los adultos entrevistados, excepto Gerardo, laboran en los sectores de servicios, trabajos no cualificados y empleos tercerizados, con una gran demanda de tiempo y poca estabilidad laboral. Es por esto que por ejemplo, en el caso de los varones su atención principal está enfocada en mantener u obtener un empleo para conseguir dinero para la casa, y no necesariamente en los estudios.

> [...] O sea yo me quedé sin trabajo, me quedé un tiempo a cargo de la casa se puede decir, entonces en esos días digamos me hacía ocho por decir, irles a traer a mis hijos de las escuelas, al mismo tiempo buscar trabajo todo eso, o sea y ya no tenía tiempo se puede decir, porque mi prioridad era encontrar otro trabajo para mantener a mi familia, y ahí también tuve otras dificultades y entonces ahí ya no pude seguir, o sea la verdad me descuidé, pero usted sabe que quedarse sin trabajo es bien duro (José)

Estas condiciones de vida de los participantes permiten analizar que los adultos que deciden retomar sus estudios en la modalidad de educación de adultos lo hacen bajo situaciones de presión, de cansancio, y con muchos distractores. Estos factores inciden en que los adultos sean nuevamente excluidos o sean inconstantes en el programa. Pero lo anterior no quiere decir que solo estas razones son las que desafían la permanencia de los adultos en el Bachillerato a Distancia – Virtual. Los adultos entrevistados supieron manifestar también otros factores de índole académico como potenciales determinantes de la exclusión escolar.

Factores académicos:

En los testimonios de los adultos se pudo identificar un abanico de factores que amenazan por completo su permanencia en el programa. La gran motivación inicial y las expectativas que tienen los adultos van perdiendo fuerza debido a las complejidades que encuentran en su paso por el Bachillerato a Distancia – Virtual. Entre los principales factores aludidos por los participantes están: la excesiva carga de tareas y deberes, poco tiempo para la realización de las evaluaciones, contenidos extremadamente teóricos y nada prácticos, falta o escaso acompañamiento por parte de los docentes, problemas técnicos de la plataforma educativa, entre otros más. Los participantes señalaron:

> [...] La verdad es que mandan demasiadas tareas, mire usted para poder hacer la tarea, primero tiene que bajarse el formato, luego que el PDF, y de ahí verse el tutorial, o sea son muchas complejidades se puede decir, además son muchas tareas y son bastantes materias, y uno que no tiene mucho tiempo, por eso a veces yo lloraba porque la verdad no se alcanza a hacer (Lorena)

> [...] O sea las materias que enseñaban a mí no me llaman la atención, no les veo sentido digamos, pero o sea tocaba estudiarlas, pero de ahí no es que me llamen la atención, yo más las estudiaba era por querer sacar el bachiller como le dije más que por otra cosa, pero a la larga también eso me aburrió se puede decir [...] Estudiar algo que a uno no le gusta es horrible, o sea solo teoría y lecturas es difícil, yo pienso que lo que se aprende se debería poner en práctica, no que quede solo ahí, solo en la teoría, sino en la práctica también (Gonzalo).

> [...] El tiempo de ley, yo ahí si me he quejado, el tiempo que ponen en los exámenes o en las evaluaciones, sobre todo física y matemática, yo considero que es muy poco tiempo el que dan para resolver un examen [...] Lo mismo es en química, o sea en los dos el tiempo es muy corto porque hay que resolver para sacar los resultados y son muchas preguntas, entonces el tiempo digo yo es una complicación de alguna manera (Aracely)

> [...] El problema es que uno a esta edad, digamos ya de adulto uno ya no retiene como un niño se puede decir, o sea, chuta es durísimo diga usted memorizar que las fórmulas, que

> las ecuaciones, que partes de la célula y tanta cosa [...] O sea y aparte eso ni lo utiliza usted se puede decir, por eso por más ayuda que yo pedía en el trabajo a mi amigo, después llegaba a la casa y ya no me acordaba nada, y entonces eso a uno le frustra, como se dice uno se desmotiva y ya no sigue (Daniel)

> [...] Verá el problema también fue que yo dejé hace mucho los estudios, entonces hay materias que yo ni recibía, ya le digo que yo estuve en un colegio técnico, y por ejemplo a mí química no me dieron, o sea no sé nada de esa materia, entonces imagínese nunca ni siquiera nos nivelaron o alguna cosa, en química no entendía ni para hacer las tareas se puede decir (José)

> [...] Yo si estaba verá estudiando, de donde sea sacaba tiempo, buscaba ayuda de alguien para enviar las tareas, pero un día la plataforma dijeron que estaba en mantenimiento, entonces después yo quise volver a entrar y ya no pude, de ahí la tutora, porque teníamos una tutora, nos dijo que algunas tareas se habían borrado o algo así, y que no era culpa de ellos y que nosotros debíamos tener para volver a enviar, pero yo ya no pude ingresar y ya después me bloquearon totalmente, ya no me llegaban mensajes ni me mandaban tareas ni nada, la verdad que no sé ni en qué quedé, nadie me dijo nada (Daniel)

> [...] Yo la verdad no seguí también porque una le digo que tuve muchos problemas, pero otra cosa también era que yo no aprendía nada así virtual, o sea mil veces yo preferiría presencial, o sea con un profesor que nos explique, porque la verdad, para serle sincero, así virtual uno no se aprende, los profesores solo mandan las tareas, por ahí dicen hasta tal fecha y nada más, entonces así uno cómo aprende (Gustavo)

Este último testimonio fue una tónica transversal que emergió de las intervenciones de los participantes. Tanto los adultos que han quedado excluidos como los que todavía continúan en el programa, perciben que en la modalidad virtual no se aprende, o al menos no como ellos quisieran. Este hallazgo de la investigación permite señalar que, al parecer la modalidad de educación virtual no logra atender todas las demandas y especificidades de una educación de jóvenes y adultos.

Este es un factor importante a considerar, pues al margen de las ventajas que puede ofrecer una modalidad de estudios virtual, los adultos sienten que esta modalidad no se les da bien. Contrario a lo que se pudiese pensar en la actualidad, los adultos entrevistados manifestaron que la modalidad virtual para ellos constituye un verdadero problema, al punto de indicar que las características de la modalidad virtual y todas las limitaciones que esta conlleva les representan más desventajas que ventajas.

Anteriormente se mencionó en el marco teórico que en la educación de adultos los educandos y educadores necesitan establecer relaciones dialógicas acerca de su misma realidad circundante (Freire 1971). Esta relación dialógica entre los profesores y los adultos favorece el análisis de las realidades, reflexiones y experiencias inmediatas de los educandos. En otras palabras, el estudiante adulto demanda de una relación cercana con

los educadores, demanda en cierto sentido una atención más personalizada, que lamentablemente no se da en una modalidad de estudios virtual.

Esta limitación impide que por ejemplo los adultos puedan compartir sus experiencias, sus saberes, sus habilidades y sus conocimientos con otros compañeros o hasta con los mismos profesores. Cabe recalcar que la educación de adultos, más que un proceso de aculturación impuesto por la institución educativa debería considerarse como un encuentro de culturas, la de los educandos y los educadores (Medina 2000). Estas y otras especificidades propias de la educación de adultos son escasamente atendidas en una modalidad virtual, esta desatención a las demandas de los educandos adultos no hace más que reforzar las posibilidades de exclusión escolar. Gonzalo señaló:

> [...] Al menos por virtual nada, a veces uno se les escribía a los profesores porque algo no se entendía pero la verdad que no, o sea si se conectó bien sino salado, si me entiende, por eso no solo yo, sino algunos nos desanimamos, yo como le dije se me presentaron muchos problemas, pero incluso ahí ni siquiera para contarle a los profesores o algo, o sea claro que se les podía escribir qué se yo un mensaje por la plataforma, pero no es lo mismo que el profesor esté ahí digamos presencial, porque por lo menos usted ahí le conoce y le puede contar mire sabe que me pasa esto o lo otro, pero virtual ni siquiera se les conoce a los profesores [...] Perdóneme que se lo diga así, pero yo siento que el bachillerato virtual no funciona, al menos para personas como nosotros no funciona, yo le hablo por mí, a mí edad yo necesito a alguien que me explique, porque la verdad solo virtual no entiendo nada nada nada… la verdad le digo que si tuviese digamos algo presencial yo le captara, pero por más que digan no es lo mismo eso de estudiar virtual.

Y Daniel agregó:

> [...] No, nunca nada, nunca preguntaban si estábamos aprendiendo o si teníamos algún problema, la verdad que los profesores solo decían que estaban disponibles a tal hora hasta tal hora y nada más [...] Si fuera presencial yo creo que ellos podrían ponerse en los zapatos de uno como se dice, nosotros ya somos personas adultas, y a estas alturas de la vida el estudio es diferente, nosotros necesitamos más explicación, o sea yo le hablo por mí, además usted sabe que los problemas nunca faltan y ahí sería bueno tener a alguien que le escuche, y o sea igual uno también podría ayudar porque o sea a esta edad uno que ya ha vivido la vida algo sabe, entonces eso hubiese sido bueno [...] Pero así virtual la comunicación no es buena, porque o sea solo mandan mensajes y nada más, ahí ni siquiera se les veía o ni se conversaba con ellos, o sea el estudio virtual yo no le veo ninguna ventaja, porque por ejemplo uno ni les veía a los profesores, no se les conoce, tampoco le conocen cómo es la vida de uno, o sea no hay comunicación digamos, a mí por lo menos me gustaría qué se yo un día a la semana presencial, sábado o domingo a conocer a los profesores, algo así.

El análisis de estos testimonios permite reconocer que la modalidad de educación virtual no se adapta a las demandas y especificidades de una educación para personas jóvenes y adultas. Tal parece que la modalidad virtual impide reconocer que los adultos

son sujetos activos, y por el contrario los coloca en una posición pasiva, en otras palabras, en la modalidad virtual los adultos se sienten como meros receptores de información, dicho en términos freireanos, una educación bancaria.

Por otro lado, más allá de los factores hasta aquí analizados que propician una nueva exclusión escolar, también es cierto que los adultos pese a todas las dificultades y adversidades poseen muchas motivaciones y razones que los inspiran a continuar estudiando. Los adultos entrevistados que continúan en el programa, e inclusive aquellos que quedaron excluidos, manifestaron varias razones que contribuyen a persistir en el programa e intentar graduarse de bachiller. Los anhelos y motivaciones de los adultos para terminar el bachillerato se pueden tipificar de la siguiente manera:

Personales:

- Un reto individual, autoestima, una deuda consigo mismo, autovaloración.
- Estímulo personal, demostrarse a sí mismo que nunca es tarde para estudiar.
- Objetivos claros, continuar hacia la educación superior, seguir cursos, obtener la licencia profesional de conducir, etc.
- Aumentar su capital cultural, obtener conocimientos nuevos, en especial sobre el manejo de herramientas tecnológicas.

Familiares:

- Contar con el apoyo de la familia, hijos, pareja es vital para continuar en el programa.
- Ser motivo de orgullo y ejemplo para los hijos.
- Adquirir más conocimientos para poder ayudar a los hijos con las tareas escolares.

Laborales:

- Prepararse para no perder su puesto de trabajo.
- Estudiar para poder tener algún ascenso en su trabajo.
- Terminar el bachillerato para acceder a un mejor empleo, mejores remuneraciones, poder brindar una mejor calidad de vida a su familia.

- Prepararse para emprender un negocio propio.
- Conocer sus derechos como trabajadores, liberarse de abusos y explotación laboral.

Sociales:

- Dejar de sentir vergüenza ante amigos y familiares por no ser bachiller.
- Sentirse útiles, sentirse parte de una institución o de una comunidad.
- Alcanzar un estatus social superior, dejar de sentirse excluidos o humillados.
- Adquirir más confianza en sí mismo.
- Mejorar la relación con pares, amigos, pareja.
- Defender sus derechos como personas y ciudadanos

Por último, la percepción de los adultos entrevistados respecto a su experiencia como estudiantes en el Bachillerato a Distancia – Virtual es un tanto variada. Algunos manifestaron que no tiene sentido estudiar cosas que poco o nada les aporta a sus necesidades cotidianas, otros señalaron que lo único que importa es sacar el título así no se aprenda nada; y la mayoría de los adultos incluso mencionaron que de ser posible les gustaría mejor acudir a un centro educativo presencial donde puedan estudiar un oficio y perfeccionar las capacidades y habilidades que ellos poseen.

En este capítulo se intentó traer a discusión la relevancia de considerar el contexto sociocultural del adulto en su proceso de educación. El análisis develó que considerar las condiciones de vida cotidiana de los adultos, así como sus necesidades e intereses particulares es imperante, pues de esta consideración en muchos sentidos dependerá el éxito o fracaso en el aprendizaje a lo largo de toda la vida de los adultos. Precisamente, en el siguiente capítulo se contrasta toda esta realidad analizada con la propuesta curricular que guía el Bachillerato a Distancia – Virtual.

Capítulo tercero
Análisis de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas jóvenes y adultas

Una propuesta curricular para la educación de personas jóvenes y adultas debe atender las necesidades e intereses de un sector que históricamente ha ido perdiendo poder de decisión, calidad de vida y autonomía de pensamiento; por ello, es necesario analizar en qué medio sociopolítico, con qué sujetos y, en qué contextos se desarrollan estas prácticas educativas. (Saleme citada en Lorenzatti et al. 2019)

Este capítulo inicia con una breve definición de currículo y adaptaciones curriculares adoptadas en el marco de esta investigación. Posteriormente, se analiza de manera crítica tanto las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa, como la norma técnica de educación de personas jóvenes y adultas en modalidad a distancia. Este análisis se lo confronta con toda la realidad examinada en el estudio de caso del capítulo anterior. En términos generales, este capítulo pretende contrastar hasta qué punto es congruente el discurso con la acción pedagógica.

1. Currículo y adaptaciones curriculares

Considerando que esta investigación se ha erguido desde una perspectiva sociocrítica, y dado que a lo largo de este capítulo el análisis se desarrolla en torno al currículo escolar, es conveniente manifestar de entrada la concepción de currículo adoptada en este trabajo.

El currículo es un instrumento escolar mediante el cual los grupos dominantes pretenden inculcar su ideología y su cultura; los conocimientos propuestos en los currículos escolares, y los mensajes que comunican tanto la escuela como los educadores, se establecen de una forma selectiva privilegiando una serie de valores, hábitos y cultura que responden, únicamente, a los intereses y expectativas de las clases dominantes y poderosas, con lo cual el currículo se convierte en una herramienta de reproducción social

(Apple 1979). En este sentido, Apple define al currículo como un conjunto de normas, principios y valores jerárquicamente preseleccionados, que legitima solo ciertos cuerpos de conocimiento y que además busca, al mismo tiempo, controlar la labor educativa, sobre todo, la acción pedagógica de los maestros.

Esta es una concepción crítica de currículo que sustenta el análisis desarrollado en el presente capítulo. Por otro lado, resulta también conveniente mencionar la concepción de currículo por parte del Ministerio de Educación del Ecuador, la cual evidentemente contrasta con la definición anterior. El Mineduc concibe al currículo como la expresión del proyecto educativo del país que promueve el desarrollo y la socialización de todos su miembros, cuyas funciones son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se debe conseguir y cómo conseguirlo y, por otra, fundar un referente para la rendición de cuentas de los objetivos fijados y la evaluación del sistema educativo[6].

Las principales características del currículo ecuatoriano son la organización por áreas de conocimiento, niveles y subniveles educativos. Destaca la selección de contenidos básicos denominadas destrezas con criterios de desempeño, las cuales según el Mineduc, están adecuadas a los requerimientos de la sociedad y el medio escolar. Se pregona que el currículo es "flexible" para brindar, al menos en el discurso, una mayor autonomía a las instituciones educativas y a los docentes en la planificación y en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Por lo que respecta a la educación de jóvenes y adultos en el país, la Subsecretaría de Fundamentos Educativos a través de la Dirección Nacional de Currículo elaboró un currículo integrado con enfoque interdisciplinar. Según el Mineduc, este currículo se caracteriza por ser flexible, dinámico, funcional y pertinente a las problemáticas actuales y cotidianas de los participantes jóvenes y adultos, no obstante, la presente investigación deja entrever que dicha condición queda solo en el plano de la retórica.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, el currículo para la educación de adultos se estructuró a partir de dos componentes: primero, los conocimientos básicos imprescindibles (Destrezas con Criterio de Desempeño) de los subniveles de educación elemental y media del currículo de educación ordinaria del año 2016 y, segundo, las recomendaciones propuestas en las CONFINTEA V y VI, las cuales fueron examinadas en el capítulo primero. En todo caso, resulta curioso que para el subnivel de Educación Básica Superior y el nivel de Bachillerato no se creó otro currículo, sino que solo se

[6] Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC. Currículo 2016. Recuperado de https://educacion.gob.ec/curriculo/

realizaron “Adaptaciones Curriculares” para la educación de personas jóvenes y adultas[7]; de ahí que conviene definir también este concepto.

Las denominadas adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en los componentes del currículo, tales como los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las necesidades educativas especiales de cada estudiante (Ministerio de Educación 2016b).

Las adaptaciones curriculares, según el Ministerio de Educación, se aplican de acuerdo a cuatro dimensiones: 1) según el nivel de concreción; 2) según el ente en el que se aplican; 3) según el grado de afectación y, 4) según su duración. Bajo estos lineamientos el Mineduc desarrolló las adaptaciones curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas referentes al subnivel de básica superior y al nivel de Bachillerato General Unificado. Este documento oficial es precisamente objeto de análisis en la siguiente sección.

2. Análisis crítico de las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa

Al día de hoy, al menos desde el punto de vista legal, en el Ecuador la educación de personas jóvenes y adultas se desarrolla bajo los lineamientos de dos documentos oficiales: el currículo integrado de alfabetización, y las adaptaciones curriculares del subnivel de básica superior y nivel de bachillerato para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa. Esta disposición emitida en el acuerdo ministerial antes mencionado llama la atención, ya que para los niveles de básica elemental y media existe otro currículo, mientras que para la básica superior y bachillerato existen únicamente adaptaciones curriculares.

En relación al Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo, es necesario recordar que este programa ofrece el subnivel de básica superior y el nivel de bachillerato. En este sentido, el Bachillerato a Distancia – Virtual trabaja dentro del marco de las adaptaciones curriculares del subnivel de básica superior de educación general básica y nivel de bachillerato para la educación extraordinaria de

[7] Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC. Currículo para Educación Extraordinaria para Personas con Escolaridad Inconclusa. Recuperado de https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-extraordinaria/

personas con escolaridad inconclusa. Este documento fue expedido legalmente y se encuentra disponible en la página web del Ministerio de Educación.

Al respecto entonces, resulta conveniente analizar el documento de las adaptaciones curriculares, el cual se puede apreciar que es muy idéntico al currículo utilizado para la educación ordinaria de niños y adolescentes (López 2019). Entre los leves cambios que se pueden encontrar se halla que este documento "sustenta la educación de la población de 15 años o más que no tuvo oportunidad de cursar la educación escolarizada en la edad establecida, desde la educación general básica hasta el bachillerato" (Ministerio de Educación 2017b, 6).

Los lineamientos que propone el documento se encuentran fundamentados en el marco jurídico, sociocultural, psicológico y pedagógico. En lo que respecta al marco jurídico se menciona que el documento está fundamentado en la Constitución de la República 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento, y los Acuerdos ministeriales. Así también, se menciona en relación con las políticas públicas, que la propuesta parte del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 y los diálogos del Plan Decenal de Educación 2016 – 2026.

En lo que refiere a la fundamentación sociocultural se alude de manera muy superficial a pensadores como Paulo Freire y Peter McLaren. En el documento se reconoce que la educación es participativa, reflexiva y dialógica, no obstante, por la realidad examinada en el capítulo anterior se analiza que este reconocimiento queda solo en el plano de la retórica. También se hace referencia al aprendizaje a lo largo de la vida, pero esto más por una alineación a las directrices emitidas por la Unesco analizada en el capítulo primero.

Para el fundamento psicológico, en el documento se cita a Scribner y Cole, resaltando que muchos de los conocimientos que las personas adultas ponen en juego para resolver situaciones, no proceden necesariamente de lo aprendido en la escuela, sino de lo adquirido en contextos informales (Ministerio de Educación 2017b, 9). Esta cita da cuenta de que en el documento si se reconoce la importancia de los conocimientos previos de los adultos, sin embargo, la experiencia examinada en el capítulo anterior dio cuenta de que dichos conocimientos son escasamente retomados por los docentes. Al respecto, uno de los docentes entrevistados señaló:

> [...] La verdad es que no, esa parte de reconocer los aprendizajes previos no existe, yo sé que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva en varias etapas, la anticipación, la experiencia y todo eso, pero la verdad como la modalidad es virtual, independientemente

> de que sean adultos yo no les doy clases, y eso que quede claro, aunque suene un poco ilógico, medio absurdo, la verdad es que no hay la posibilidad de partir de los aprendizajes previos como se dice, pero esto es más por la modalidad, porque como es virtual no se puede hacer digamos esa fase. (Docente 1)[8].

En lo que respecta al apartado pedagógico, en el documento se menciona que la propuesta considera las características particulares que distinguen a las personas adultas. La fundamentación pedagógica del documento reconoce por ejemplo que los adultos han acumulado experiencia, que tienen predominio de la razón, que buscan la aplicación inmediata de aquello que aprenden, entre otras más (Ministerio de Educación 2017b, 10). Resulta curioso que en el mismo apartado se menciona la importancia de considerar el contexto sociocultural del adulto, sin embargo, el mismo documento tilda a este contexto como un "obstáculo para su desenvolvimiento".

Ya en lo que respecta a la parte metodológica para atender a esta población, en el documento se plantea que "la metodología que el docente aplique para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependerá de las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y adultos" (Ministerio de Educación 2017b, 10); lo cual permite analizar otra contradicción. Pues por un lado el documento menciona que el docente aplicará una metodología acorde a las necesidades de su grupo, pero por otro lado, los adultos entrevistados mencionaron que los docentes jamás indagaron acerca de sus necesidades e intereses particulares.

Además, en el documento se menciona que el docente debe considerar las fases de anticipación, construcción del conocimiento y aplicación al planificar sus clases. Llama la atención que el documento menciona también la metodología ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación) comúnmente utilizada en Ecuador para el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños y adolescentes como una opción para atender también a los adultos. Un aspecto curioso es que ninguno de los docentes entrevistados pudo explicar con claridad la metodología que utilizan como docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos.

Otro aspecto muy importante de analizar son las cargas horarias de los programas de educación de adultos, las cuales varían de acuerdo al nivel y a la modalidad de estudios.

[8] 27 años de edad. Licenciado en Matemática y Física, se desempeña como docente de matemática y física en el programa desde hace dos años bajo la modalidad de contrato ocasional. Antes de ingresar a la modalidad de educación de adultos trabajaba como docente en la educación ordinaria con niños y adolescentes en un colegio particular. Reconoce que se incorporó al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual porque la remuneración mensual es mayor que la que percibía en su anterior trabajo.

El acuerdo ministerial anteriormente señalado indica que, por ejemplo, en el subnivel de básica superior modalidad presencial los jóvenes y adultos deberán cumplir con un total de 34 horas pedagógicas (40 minutos) semanales, es decir, apenas 6 horas menos que en la educación ordinaria. Este mismo nivel pero en modalidad semipresencial demanda de 20 horas pedagógicas presenciales (40 minutos) más 10 horas de trabajo autónomo, dando una carga horaria semanal de 30 horas; adicionalmente deben cumplir con 16 horas al mes de asignaturas optativas (Cultura física e introducción a la educación técnica).

El nivel de bachillerato para jóvenes y adultos se oferta únicamente en las modalidades semipresencial y a distancia. En la primera, los estudiantes deben cumplir con 20 horas presenciales y 10 de trabajo autónomo, dando una carga total de 30 horas semanales; adicionalmente deben cumplir con 4 horas al mes de la asignatura de cultura física. En la modalidad a distancia (virtual), por su naturaleza de estudios, se insta a que los jóvenes y adultos dediquen 4 horas reloj diarias, lo que daría una carga de 20 horas semanales aproximadamente. Este último dato fue corroborado en la plataforma educativa del programa del Bachillerato a Distancia – Virtual:

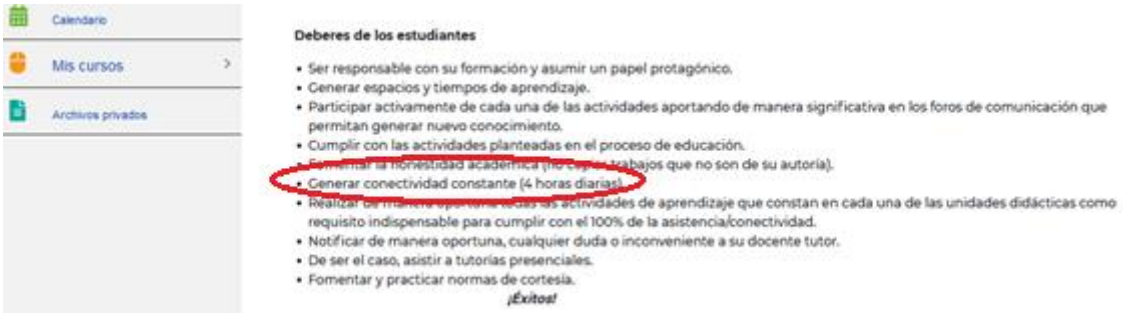


Figura 2: Deberes u obligaciones del estudiante joven/adulto de la modalidad a distancia.
Fuente: Captura tomada de la plataforma educativa del Bachillerato a Distancia – Virtual

Lo curioso es que en la plataforma educativa esta condición no aparece como una sugerencia, sino, como un deber que los educandos jóvenes y adultos deben cumplir. En todo caso, se puede apreciar una falta de correspondencia entre la carga horaria y el tiempo que pueden dedicarle al estudio las personas adultas. Pues como se vio en el capítulo anterior, los educandos que se adscriben a la educación de adultos cumplen múltiples roles, muchas de las veces trabajan jornadas extensas, lo cual les dificulta cumplir a cabalidad con las horas semanales estipuladas en las normativas.

Por otra parte, el aspecto más relevante del documento, por decirlo de alguna manera, es el apartado que refiere a la adaptación de destrezas con criterios de desempeño. Se menciona literalmente que:

> Las destrezas con criterios de desempeño del currículo para la educación ordinaria han sido adaptadas para el currículo de educación extraordinaria, respetando el Criterio de evaluación y sus Indicadores de evaluación; siendo las destrezas con criterios de desempeño las que han sido reestructuradas considerando la relación entre las destrezas con criterios de desempeño dentro de un mismo bloque curricular o entre los bloques curriculares, el nivel de complejidad de los conocimientos asociados a las destrezas y, las necesidades de aprendizaje propias de los jóvenes y adultos, lo que dio como resultado una destreza con criterios de desempeño abarcadora, de tal forma que, estas destrezas adaptadas, recogen lo esencial de las destrezas con criterios de desempeño (Ministerio de Educación 2017b, 13).

Lo anterior da cuenta de la leve adecuación curricular que se ha hecho en función de los adultos. Está claro que en este documento se da por sentado que la educación de adultos en Ecuador, en todos sus programas y modalidades persigue los mismos criterios e indicadores de evaluación que la educación regular de niños y adolescentes. Esto termina siendo una tremenda contradicción, ya que por un lado se promulga que la llamada destreza con criterio de desempeño abarcadora recoge solo lo esencial de varias destrezas, pero por otro lado, se mantienen los mismos criterios e indicadores de evaluación originales. A continuación, un ejemplo de las adaptaciones realizadas.

	Destrezas con criterios de desempeño del currículo de la educación ordinaria	Destreza con criterios de desempeño para el currículo de la educación extraordinaria
BLOQUE 4: ESCRITURA	LL.5.4.4. Usar de forma habitual el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita, y seleccionar y aplicar variadas técnicas y recursos.	LL.5.4. (4, 5, 6) Producir textos escritos en los que se exprese su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, aplicando el proceso de escritura, variadas técnicas, recursos y soportes impresos.
	LL.5.4.5. Producir textos mediante el uso de diferentes soportes impresos y digitales.	
	LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras.	

Figura 3: Ejemplo de la adaptación curricular para la educación de adultos.
Fuente: (Ministerio de Educación 2017b, 14).

En este ejemplo que consta en el documento se puede apreciar cómo la adaptación para los adultos denominada destreza abarcadora termina siendo un mero compendio de las tres destrezas originales. Además, en este caso del área de lengua y literatura llama la atención que para la educación de adultos se ha eliminado la producción de textos en soportes digitales, lo cual termina siendo una enorme contradicción en vista de que el programa de adultos analizado funciona justamente en una modalidad virtual.

En el documento también se menciona que la distribución de las destrezas abarcadoras para cada uno de los años de estudio es una propuesta abierta, y que será el docente, quien según las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y

adultos; y, con un criterio didáctico-pedagógico, fruto de su experiencia profesional, podrá modificar y tomar las destrezas que mejor convengan a los intereses del grupo de participantes y a su contexto (Ministerio de Educación 2017b, 15). Sin embargo, en la práctica los docentes señalaron que no conocen las necesidades de los educandos adultos como para poder seleccionar contenidos que respondan a sus intereses. La docente entrevistada señaló:

> [...] Prácticamente las labores que nosotros hacemos no están enmarcadas en lo que es educación de adultos, sino más en lo virtual, creo que es por eso que los docentes no podemos indagar ese aspecto que por supuesto es muy importante [...] Mi labor como docente que yo realizo día a día está más enmarcado a lo virtual, yo trabajo atrás de un computador, yo no los veo a los estudiantes, no los conozco, no sé dónde están, no sé qué hacen, no sé si trabajan, no sé si no trabajan, como te digo mi trabajo más se centra en ver la plataforma, en lo virtual, entonces el programa no está muy enfocado en que sean adultos los estudiantes, eso te podría decir es secundario [...] La verdad que en las reuniones así que tenemos nunca se ha topado ese tema, lo que se habla si es de lo virtual, del modelo de educación virtual, pero nunca se habla desde la perspectiva de educación de adultos, o de atender sus necesidades o satisfacer los aprendizajes que ellos requieran. (Docente 2)[9].

De la misma manera existe una total contradicción entre lo que dice el documento sobre la selección de los contenidos y los testimonios de los docentes entrevistados. Los dos docentes colaboradores manifestaron que ellos no tienen ningún tipo de participación en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos. Ambos docentes coincidieron al señalar que las destrezas para los diferentes cursos son impuestas desde el ministerio de educación, de manera arbitraria, y que en ningún momento se considera su criterio como docentes ni el contexto de los adultos. Al respecto el Docente 1 refirió:

> [...] Los temas que enseñamos a los adultos prácticamente eso vienen ya desde el ministerio, independientemente de que los adultos tengan familia o no tengan, trabajen o no trabajen, sean jóvenes o sea viejos, etcétera, los contenidos son los mismos para todos, los temas y los contenidos los deciden los del ministerio [...] A los profesores solo nos dan a conocer las destrezas que hay que enseñar en cada año y nosotros generamos los recursos, pero los temas ya están, los profesores no participamos en esa decisión, como te digo los temas ya están establecidos y nosotros solo cumplimos.

[9] 29 años de edad. Ingeniera en Alimentos, se desempeña como docente de ciencias naturales en el programa desde hace dos años y medio bajo la modalidad de contrato ocasional. Antes de su llegada al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual no tenía experiencia como docente en ninguna modalidad, y reconoce que ante la escasez de un empleo en su campo laboral decidió incursionar como docente en la modalidad de adultos.

De ahí en adelante, los diferentes componentes del documento de las adaptaciones curriculares para la educación de adultos terminan siendo prácticamente los mismos componentes del currículo de educación ordinaria de niños y adolescentes. Se citan por ejemplo los denominados estándares educativos, los cuales son descriptores de los logros de aprendizaje esperados o resultados que un sujeto puede alcanzar (Ministerio de Educación 2017b, 16). Llama la atención que en ningún momento se menciona la adecuación de los estándares educativos a las necesidades de los adultos.

Asimismo, en el documento se señala el perfil de salida del bachiller ecuatoriano, y se recalca que dicho perfil está establecido por el MINEDUC para cualquier persona que concluya el nivel de bachillerato, independientemente de la modalidad en que lo haya cursado (Ministerio de Educación 2017b, 16). Esta última parte da cuenta de una enorme paradoja, pues el perfil del bachiller ecuatoriano está pensado en función de las y los adolescentes que terminan la educación secundaria de manera ordinaria y no en lo adultos de la educación extraordinaria. En lugar de diseñarse un perfil de salida del educando adulto que responda a su realidad, se espera que los adultos alcancen un perfil que no guarda ninguna concordancia con sus necesidades y realidades.

Otro aspecto relevante en el documento es la organización del currículo, el cual está organizado por áreas de conocimiento al igual que el currículo de educación ordinaria. Se menciona que los jóvenes y adultos, en el subnivel de Básica Superior y en el nivel de Bachillerato General Unificado, deben desarrollar aprendizajes en: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Cultural y Artística y la asignatura de Emprendimiento y Gestión (Ministerio de Educación 2017b, 17). Esto no hace más que evidenciar que la educación de adultos en Ecuador sigue la lógica de un currículo con contenidos meramente académicos basados en asignaturas clásicas como tradicionalmente es para los niños y adolescentes. Al respecto el Docente 1 manifestó:

> [...] A mi parecer hay bastantes inconsistencias en el currículo para la educación de adultos, yo he revisado esos documentos y si tengo conocimiento de la existencia de ese currículo, pero en lo que yo he podido revisar y analizar es prácticamente el mismo que el de la educación ordinaria, o sea es similar al que estudian en los colegios los jóvenes [...] Yo he podido evidenciar en mi materia que los contenidos son muy similares, yo personalmente podría decirte que enseño prácticamente lo mismo que enseñaba cuando trabajaba en educación ordinaria tanto en matemática como en física, y es más, lo enseño de la misma manera, lo único tal vez que cambia es la cantidad se puede decir, o sea les mandamos máximo cuatro o cinco ejercicios, pero los contenidos son los mismos, las destrezas en ambos currículos son iguales, me atrevo a decir que por ahí le cambian alguna palabra pero en el fondo siguen siendo los mismos temas.

Un aspecto significativo que se menciona en el documento es que esta propuesta de adaptaciones para los adultos debe plasmarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA), y finalmente se concreta en el aula con la planificación del docente, quien media el desarrollo de las habilidades en atención a los diversos contextos y necesidades particulares de los estudiantes jóvenes y adultos (Ministerio de Educación 2017b, 19).

Sin embargo, los docentes entrevistados señalaron que el tema de la planificación en función de las necesidades y realidades de los adultos es todavía un aspecto pendiente en el Bachillerato a Distancia – Virtual. La Docente 2 señaló que en varias ocasiones los coordinadores, por orden de las autoridades, le han solicitado la planificación microcurricular que le compete en cuanto a docente. Sin embargo, como ella mismo dice "es una total desorganización".

> [...] La verdad que los planes de clase es una total desorganización, nos piden que hagamos las planificaciones en matrices y formatos de la educación presencial, porque el Montalvo es un colegio presencial, entonces yo creo que por eso nos piden que hagamos igual, pero no se dan cuenta que nosotros somos una modalidad virtual, eso se hace más por cumplir que por otra cosa.

Y el Docente 1 acotó:

> [...] Yo soy sincero, creo que es responsabilidad de nosotros como maestros planificar los temas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, de los adultos en este caso, pero es bastante difícil, bastante complicado, primero porque son demasiados estudiantes los que tenemos a cargo, yo actualmente tengo siete cursos de sesenta estudiantes, es decir, aproximadamente cuatrocientos veinte estudiantes, entonces así es muy difícil atender las necesidades de cada uno de ellos, por eso es que la planificación y los temas terminan siendo los mismos para todos.

Como ya se mencionó anteriormente, el currículo para los adultos se encuentra organizado por áreas del conocimiento y bloques curriculares. Por ejemplo, el área de matemática está estructurada por tres bloques que son: álgebra y funciones, geometría y medida, estadística y probabilidad, tal cual el currículo de educación ordinaria. Es interesante mencionar que el enfoque del currículo de matemática tanto para la educación de niños y adolescentes como de adultos plantea "el desarrollo del pensamiento lógico y crítico para interpretar y resolver problemas de la vida cotidiana" (Ministerio de Educación 2017b, 445).

Así también, se puede apreciar en la metodología del área que toda actividad propiciará como punto inicial la reflexión y la recuperación de los saberes y procedimientos propios de las personas jóvenes y adultas para resolver un problema. Además, deberá propiciarse la aplicación de lo aprendido en la resolución de problemas en los diferentes contextos de los adultos (Ministerio de Educación 2017b, 449). Este discurso se contrasta con la realidad analizada en el capítulo anterior, ya que los adultos entrevistados señalaron que sus saberes previos no eran considerados, y al mismo tiempo perciben que los contenidos impartidos no se relacionan con sus problemas cotidianos.

Es interesante analizar que casi todos los elementos del currículo de matemática son prácticamente los mismos para la educación ordinaria como para la educación de adultos. El análisis de ambos currículos permitió ver que lo único que se ha hecho es un parafraseo en el que se alude a los adultos, pero en el fondo se mantienen los mismos enfoques. Esto da cuenta de que no existe realmente una adecuación del currículo a las necesidades y realidades de los adultos.

Por ejemplo, en el currículo con adaptaciones curriculares para los adultos se menciona que: “En el nivel de Educación general básica superior se van complejizando de forma sistemática los contenidos expresados en forma de destrezas con criterios de desempeño así como los procesos matemáticos. En este sentido las personas jóvenes y adultas trabajarán utilizando definiciones, teoremas y demostraciones lo que conlleva al desarrollo de un pensamiento reflexivo y lógico que les permite resolver problemas de la vida real partiendo de sus experiencias en la vida cotidiana” (Ministerio de Educación 2017b, 449).

Lo anterior termina siendo una paráfrasis de lo señalado en el currículo de educación ordinaria: “A partir del subnivel medio y superior de EGB se van complejizando de forma sistemática los contenidos y procesos matemáticos, los estudiantes utilizan definiciones, teoremas y demostraciones lo que conlleva al desarrollo de un pensamiento reflexivo y lógico que les permite resolver problemas de la vida real” (Ministerio de Educación 2016, 362).

Al respecto de los contenidos del currículo de matemática se pudo analizar que para la educación de adultos siguen siendo básicamente los mismos. Por ejemplo, en el bloque de álgebra y funciones se menciona que los adultos deberán estudiar operaciones algebraicas, sistemas de ecuaciones e inecuaciones, matrices, funciones de todo tipo: racionales, trigonométricas, exponenciales, logarítmicas; vectores en 2 y 3 dimensiones,

entre otros temas. Todo esto bajo el discurso de que los adultos necesitan estos conocimientos para la resolución de problemas de su contexto.

Así también, en el bloque de geometría y medida para los adultos constan tal cual los conocimientos propuestos para la educación ordinaria, entre estos: vectores geométricos en 2 y 3 dimensiones, ecuación vectorial de la recta, cónicas en el plano (circunferencia, parábola, elipse, hipérbola). Se continúa con vectores, rectas (ecuación paramétrica) y planos (ecuación paramétrica, intersección de dos planos, planos paralelos, planos perpendiculares) en el espacio. También se incluye el tema de la programación lineal y optimización, entre otros más.

Ya para el bloque de estadística y probabilidad tampoco se aprecia una diferencia en función de los adultos, es más, el alcance y complejidad de los temas son básicamente los mismos que en el currículo de educación ordinaria: Entre algunos de los temas constan: representaciones gráficas: pictogramas, diagramas de barras, tabulación de frecuencias, conteo, medidas de dispersión y de tendencia central, medidas de posición, cálculo de estadísticos como la varianza, desviación estándar, la regresión lineal simple, dependencia lineal, covarianza, correlación, regresión y predicción, método de mínimos cuadrados.

Al respecto de este análisis, el Docente 1 manifestó que la complejidad de los temas que se imparten a los adultos resultan claramente un absurdo. El docente entrevistado señaló, desde su experiencia, que muchas veces los temas, en especial los del bloque de estadística no se estudian ni en la educación regular con los adolescentes, a su parecer son contenidos complejos que necesitan de una explicación detallada. En ese sentido refirió:

> [...] La verdad yo no sé cómo hacen los adultos para comprender esos temas solo viendo los recursos [...] Vectores, planos, programación lineal, y sobre todo la estadística, a veces ni con los jóvenes en la educación presencial se avanza a ver, honestamente yo pienso que esos temas no se les debería dar a los adultos porque son muy complicados de entender [...] Los estudiantes mencionan en reiteradas veces, comentan, te escriben que lo que se les está enseñando es muy difícil para ellos, se quejan constantemente de que no entienden y me mencionan que se sienten incluso frustrados por la complejidad de los contenidos que se les da porque los desconocen totalmente, entonces obviamente se sienten frustrados, no saben qué hacer, no tiene ni pies ni cabeza –palabras de los estudiantes– esos temas para ellos, entonces ahí dejan, se van y como es virtual peor todavía.

Al respecto del abandono escolar, la Docente 2 afirmó que en el Bachillerato a Distancia – Virtual existen altos índices de estudiantes jóvenes y adultos que quedan, nuevamente, excluidos del sistema educativo:

> [...] Es verdad que hay bastante deserción, en los dos años y un poquito más que yo llevo trabajando en esta modalidad se ha visto bastante deserción de los estudiantes, yo diría que un 50% desertan. Por ejemplo de cursos de sesenta estudiantes al finalizar el periodo, al finalizar los cinco meses aprueban la mitad [...] Lo único que se hace cuando desertan es ofrecerles una segunda, tercera, cuarta oportunidad, porque cabe recalcar que en este programa los estudiantes tienen varias oportunidades de reinserción.

Desde la perspectiva de los docentes, la exclusión escolar es un problema latente en el Bachillerato a Distancia – Virtual, sin embargo, la institución no se ha detenido a reflexionar o inquirir sobre las razones que estarían causando esta problemática. Al respecto, el Docente 1 reconoció que el tiempo que lleva trabajando con los adultos le ha permitido identificar, de cierta manera, algunos factores que desencadenan la exclusión:

> [...] En este tiempo que yo llevo como docente te puedo decir que tengo identificado tres motivos por los cuales los estudiantes desertan: el primero, es que dedican poco tiempo al estudio, porque como son adultos y todo lo que te mencionaba entonces tienen que atender primero sus responsabilidades, yo veo que por eso no logran cumplir con todo lo que se les pide en el bachillerato virtual, ese es el primer factor diría yo [...] Segundo, los contenidos, o sea los contenidos que se imparte no son adecuados para los adultos, como te dije anteriormente, las personas adultas ya tuvieron tal vez su tiempo para aprender las partes de la oración, las raíces cuadradas o las ecuaciones, cosas que en este momento de su vida ya no van a aplicar, pero sin embargo seguimos enseñándoles [...] Y tercero, el hecho de que sea educación virtual, es decir la modalidad y todo lo que implica, tener los recursos, saber manejarlos, etcétera. Creo que hay muchos otros factores por los cuales desertan, pero eso es lo que yo he podido evidenciar.

En este punto es importante mencionar que, tanto los testimonios de los docentes como el análisis del documento permitió entrever que las denominadas adaptaciones curriculares para la educación de los adultos no van más allá del discurso, como tampoco terminan de concretarse en la práctica por parte de los agentes educativos. Se ha podido analizar que dichas adaptaciones curriculares (en este caso tomando como ejemplo el currículo de matemática) son en su gran mayoría un simple parafraseo del currículo de educación ordinaria de niños y adolescentes.

A continuación, se muestran a manera de ejemplo un par de extractos tomados textualmente de ambos currículos:

Currículo de educación ordinaria	Currículo de educación de adultos
Por otro lado, los alumnos emplean estrategias para el cálculo mental y escrito, exacto o estimado, al resolver problemas sencillos con ecuaciones lineales o cuadráticas.	Por otro lado, la población adulta emplea estrategias para el cálculo mental y escrito, exacto o estimado, al resolver problemas sencillos con ecuaciones lineales o cuadráticas.
Igualmente, los estudiantes reconocen figuras y cuerpos geométricos en su entorno y pueden resolver problemas con enfoque geométrico, aplicando el teorema de Pitágoras y las relaciones trigonométricas; por ejemplo, al determinar la altura de un edificio, estimar distancias, etc.	Igualmente, los jóvenes y adultos reconocen figuras y cuerpos geométricos en su entorno y pueden resolver problemas con enfoque geométrico, aplicando el teorema de Pitágoras y las relaciones trigonométricas; por ejemplo, al determinar la altura de un edificio, estimar distancias, etc.
Además, los estudiantes utilizan las TIC (calculadora científica, calculadora gráfica, computadora, software, applets, etc.) para resolver ecuaciones lineales o cuadráticas, graficar funciones reales, calcular volúmenes, calcular relaciones trigonométricas y resolver triángulos rectángulos, entre otros.	Además, los jóvenes y adultos utilizan las TIC (calculadora científica, calculadora gráfica, computadora, software, componentes de aplicaciones, etc.) para resolver ecuaciones lineales o cuadráticas, gráficas funcionales reales, calcular volúmenes, calcular relaciones trigonométricas y resolver triángulos rectángulos, entre otros.

Elaboración: Propia
Fuente: (Ministerio de Educación 2016, 386). (Ministerio de Educación 2017b, 449),

Asimismo, los objetivos del currículo de adultos del área de matemática son exactamente los mismos que el currículo de niños y adolescentes. Ya en lo que refiere a las destrezas con criterio de desempeño, algunas son de tipo abarcadoras como se mencionó anteriormente, pero en su gran mayoría son exactamente las mismas destrezas que figuran en el currículo de educación ordinaria.

Llama la atención que muchas de las destrezas hacen referencia a contenidos extremadamente académicos, y no se menciona tan siquiera su utilidad o aplicación en el

contexto inmediato de los adultos. Esto ratifica la percepción de los adultos entrevistados en el capítulo anterior, quienes perciben que los contenidos que se les imparte son demasiados teóricos y nada prácticos. Se muestran a continuación ejemplos de las destrezas tomadas del currículo de educación de adultos:

M.5.1.23.	Reconocer funciones inyectivas, sobreyectivas y biyectivas para calcular la función inversa (de funciones biyectivas) comprobando con la composición de funciones.
M.5.1.25.	Realizar las operaciones de adición y producto entre funciones reales, y el producto de números reales por funciones reales aplicando propiedades de los números reales.
M.5.1.26.	Aplicar las propiedades de las raíces de la ecuación de segundo grado en la factorización de una función cuadrática y reconocer que la función cuadrática está presente en la cotidianidad, por ejemplo diseños de arquitectura, a fin de valorar el patrimonio físico del entorno.
M.5.1, (27, 28, 29, 30, 31)	Resolver sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas, una de primer grado y una de segundo grado y sistemas de dos ecuaciones de segundo grado con dos incógnitas de forma analítica y gráfica aplicables a problemas hipotéticos y a los modelados de situaciones reales, entre otros, como ejemplo la intersección de un movimiento parabólico y de uno rectilíneo.

Figura 4: Ejemplos de destrezas con criterio de desempeño para la educación de adultos.
Fuente: (Ministerio de Educación 2017b, 484).

En el ejemplo, las tres primeras destrezas (M.5.1.23; M.5.1.25; M.5.1.26) son exactamente las mismas destrezas que constan en el currículo de matemática de la educación ordinaria. La cuarta destreza (M.5.1, 27, 28, 29, 30, 31) es una de las denominadas destrezas abarcadoras, en este caso, es un compendio de otras cinco destrezas. En todo caso, se analiza que son conocimientos clásicos, estrictamente científicos y académicos, y que en ningún momento se ha intentado siquiera modificarlos para hacerlos más asequibles a los adultos y a sus condiciones, lo que Chevallard llama trasposición didáctica (Perrenoud 2007).

Llegados a este punto, es necesario mencionar que el Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo debido a su modalidad de estudios se rige también bajo la denominada "Norma Técnica de Educación a Distancia[10]", misma que también es analizada a continuación.

[10] La Norma Técnica de Educación a Distancia es de obligatorio cumplimiento, tiene el propósito de normar y estandarizar el servicio de Educación a Distancia cuya modalidad de estudios es de tipo virtual y que está dirigida a personas con escolaridad inconclusa, en los sostenimientos de carácter público y privado para el subnivel de Educación General Básica Superior y el nivel de Bachillerato General Unificado (Ministerio de Educación 2019, 6).

3. Análisis de la Norma Técnica de Educación a Distancia

La Norma Técnica de Educación a Distancia fue emitida por la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación. En la misma se indica que el servicio educativo para los jóvenes y adultos se oferta a través de la plataforma educativa "Moodle", administrada exclusivamente por los técnicos de la Dirección Nacional de Personas con Escolaridad Inconclusa, y ejecutada por los docentes contratados en la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito.

En esta Norma Técnica se manifiesta que la propuesta pedagógica de la modalidad a distancia-virtual se encuentra segmentada en cinco áreas de conocimiento: matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales, estudios sociales, y proyecto interdisciplinar. Esta estructura toma como base las adaptaciones curriculares para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa, es decir, sigue la misma lógica del documento anteriormente analizado. Un dato curioso es que la norma técnica menciona que las aulas virtuales tendrán como máximo 50 estudiantes, lo cual contradice los testimonios de los docentes entrevistados.

En términos generales, la norma técnica marca los lineamientos que regulan la modalidad de estudios virtual, sin embargo, ningún elemento de este documento hace referencia a las especificidades que conlleva una educación de adultos. Esta condición converge con la declaración de los docentes entrevistados, quienes coincidieron al señalar que el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual, a pesar de ser un programa que atiende a personas jóvenes y adultas, centra sus esfuerzos más en la modalidad virtual que en las características particulares del grupo objetivo, en este caso adultos.

En el documento se menciona que "la organización curricular se orienta al cumplimiento de la prelación y asignaturas que conforman la evaluación externa que aplica el INEVAL a los estudiantes que están próximos a obtener su título de Bachiller" (Ministerio de Educación 2019, 11). En otras palabras, la organización curricular del Bachillerato a Distancia – Virtual está diseñada en función de la evaluación estandarizada "Ser Bachiller" y no en función de las necesidades e intereses de los adultos.

Estas inconsistencias contrastan rotundamente con el posicionamiento teórico de esta investigación. Este trabajo sostiene que una propuesta curricular para personas jóvenes y adultas implica necesariamente atender sus expectativas y necesidades (Saleme 1994 citada en Lorenzatti et al. 2019). Los currículos de educación de adultos deben

considerar a los adultos como sujetos diversos, así como también, analizar los contextos y el medio sociocultural en que se desarrollarán las prácticas educativas.

Otro de los aspectos relevantes que señala la Norma Técnica de Educación a Distancia es lo referente a la estructura y organización funcional del programa. Se refieren los diferentes cargos y niveles de organización del programa, desde coordinador académico, pasando por gestores tecnológicos y académicos hasta llegar al cargo del docente como la instancia más baja del organigrama (Ministerio de Educación 2019, 18). A estas jerarquías se suman las autoridades de la Unidad Educativa Juan Montalvo, en vista de que el programa es ejecutado por esta institución, esta condición genera muchas dificultades en el tema de la comunicación. La Docente 2 señaló:

> [...] La organización y la comunicación desde el inicio han dejado mucho que desear, tal vez sea porque el programa es nuevo, pero siendo sincera la comunicación no es muy buena. [...] Hay veces por ejemplo que los del ministerio nos dicen una cosa, pero al otro día la vicerrectora dice otra cosa y entonces se termina haciendo trabajo en vano [...] Se sigue viendo hasta ahora que no hay organización entre áreas, por ejemplo en mi área se trabaja de una manera, en matemática de otra, y así cada área… peor todavía entre jornadas, los de la mañana trabajan de una manera, y los de la tarde trabajamos de otra manera, entonces ahí se generan conflictos [...] O sea si hay coordinadores, están también los del ministerio y también la rectora del colegio, sin embargo, el problema es que la información no llega oportunamente se puede decir, a veces ni los coordinadores entienden bien qué hay que hacer [...] Es feo ese ambiente porque al no haber una buena comunicación las decisiones no son compartidas, me acuerdo creo fue al final de la tercera convocatoria que a los docentes ni siquiera nos tomaron en cuenta, fueron los del ministerio quienes decidieron quienes aprobaban y quienes no, a nosotros ya solo nos informaron.

En la Norma Técnica también consta la metodología de evaluación de los aprendizajes. A decir de los docentes entrevistados, la manera con la cual evalúan a los jóvenes y adultos es una forma tradicional, muy similar a la manera en la que se evalúa a los niños y adolescentes de la educación ordinaria regular. Entre los insumos para la evaluación de cada unidad en todas las asignaturas constan tres específicamente: 1) las denominadas actividades de aprendizaje, que solo es otro nombre para referirse a las tareas o deberes, los cuales según los testimonios de los estudiantes entrevistados son demasiado mecánicas, repetitivas y carentes de practicidad; 2) la actividad interactiva, que corresponde a un foro de discusión, sin embargo, ambos docentes colaboradores manifestaron que no es tal, y que esta actividad no está cumpliendo con su función que sería que los estudiantes interactúen e intercambien ideas entre ellos; y, 3) el examen online, el cual según los docentes es una evaluación de base estructurada con entre 12 a

15 preguntas, este examen de una hora rinden todos los estudiantes al término de cada unidad didáctica de manera virtual.

Existe un cuarto insumo para la evaluación total, corresponde al examen final, el cual los estudiantes rinden de manera presencial al término del periodo en las distintas sedes que el programa gestiona a nivel nacional e internacional. Resulta conveniente mencionar que, no todos los estudiantes son declarados aptos para rendir este examen final presencial, pues la condición es haber cumplido con un cierto porcentaje de las actividades durante las cuatro unidades en todas las asignaturas. Este techo porcentual, según los docentes entrevistados, ha variado de periodo en periodo, y siempre ha estado a discreción de los funcionarios del Mineduc. La evaluación es 100% cuantitativa sobre 10 puntos, a continuación el detalle:

Unidad 1	15%	8% Actividades de Aprendizaje 3% Actividad Interactiva 4% Examen Online
Unidad 2	15%	8% Actividades de Aprendizaje 3% Actividad Interactiva 4% Examen Online
Unidad 3	15%	8% Actividades de Aprendizaje 3% Actividad Interactiva 4% Examen Online
Unidad 4	15%	8% Actividades de Aprendizaje 3% Actividad Interactiva 4% Examen Online
Examen final	40%	

Figura 5: Evaluación de los aprendizajes en el Bachillerato a Distancia – Virtual.
Fuente: (Norma Técnica de Educación a Distancia 2019)

Para aprobar los jóvenes y adultos requieren alcanzar un promedio igual o mayor a 7 puntos; en caso de no alcanzarlo, deben continuar con todas las fases de exámenes supletorios, remediales y de gracia hasta aprobar, tal cual lo es la educación ordinaria. En todo caso, queda claro que la evaluación tampoco ha sido verdaderamente adecuada en función de los jóvenes y adultos. Anteriormente, se discutió en el marco teórico de esta investigación que los adultos se comprometen con su proceso educativo cuando ven una aplicación real de lo que aprenden, cuando utilizan los conocimientos en la resolución de sus problemas cotidianos, cuando pueden mostrar lo que saben y conocen.

En este sentido, en la educación de adultos debe superarse la visión tradicional de la evaluación como la memorización o repetición de los contenidos impartidos, e

incorporar técnicas como los proyectos interdisciplinares, la utilización de los conocimientos en la resolución de problemas cotidianos, e inclusive valorar cualitativamente las capacidades que han desarrollado los jóvenes y adultos para seguir aprendiendo a largo de toda su vida.

Como último punto, pero no por eso menos importante, es necesario considerar a los docentes. En todo proceso educativo y, en especial, en los programas de educación de adultos, el papel que desempeñan los educadores es fundamental (Lorenzatti et al. 2019). No obstante, tanto en el documento de las adaptaciones curriculares para la educación de personas adultas como en la norma técnica de educación a distancia no se hace referencia acerca del perfil de los educadores de adultos.

En términos generales, los docentes entrevistados manifestaron que la planta docente del Bachillerato a Distancia - Virtual presenta características muy heterogéneas debido a su formación, trayectoria profesional e intereses personales. No obstante, dentro de esta amplia heterogeneidad, el Docente 1 distingue dos grupos que comparten características generales. Un grupo que si tienen formación inicial de docente, especialmente para la educación ordinaria de niños y adolescentes; y otro grupo que no poseen ninguna formación docente previa.

Al respecto, ambos docentes entrevistados concordaron al señalar que de parte del programa del Bachillerato a Distancia – Virtual recibieron una pequeña capacitación en lo que respecta al manejo y uso de la plataforma educativa, es decir, una capacitación instrumental. Sin embargo, señalaron que desde su ingreso no han recibido capacitaciones sobre educación de adultos, o sobre metodologías y estrategias para abordar a los adultos en su proceso educativo. Los participantes reconocieron que necesitan más formación de la ya adquirida porque sienten que es muy diferente enseñar a niños o adolescentes que enseñar a personas adultas.

Al respecto, en el Currículo Integrado de Alfabetización se reconoce que la formación y profesionalización de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas es todavía uno de los principales desafíos pendientes que tiene el sistema nacional de educación (Ministerio de Educación 2018). En este sentido, las universidades encargadas de la formación docente, así como los responsables de los programas de educación de adultos, tienen el desafío de preparar integralmente a los docentes para que sean competentes y capaces de atender eficazmente el proceso educativo de las personas adultas en cualquier modalidad de estudios.

A todo esto, en este capítulo se abordó el análisis del documento de las adaptaciones curriculares para la educación de adultos, donde se evidenció que esta modalidad sigue anclada a la lógica de la educación ordinaria de niños y adolescentes. El análisis dejó entrever que los diferentes componentes del currículo de educación de personas jóvenes y adultas no guardan relación con las necesidades e intereses de los adultos. Esta perspectiva conlleva a repensar que los currículos deberían privilegiar conocimientos con significación sociocultural para los adultos, caso contrario, se sentirán obligados a aprender contenidos que no se relacionan con su vida cotidiana amenazando su permanencia en los programas (Lorenzatti et al. 2019).

En definitiva, la desconexión entre las necesidades e intereses de los adultos y los conocimientos que proponen los currículos hegemónicos limitan la apropiación real de los mismos (Lorenzatti et al. 2019). Tal y como lo menciona Arroyo (2011), cuando los currículos son escasos en experiencias sociales, sus contenidos se vuelven pobres en significados sociales, políticos, económicos y culturales para los educandos y para la sociedad en general. Las propuestas curriculares de la educación de adultos deberían considerar la complementariedad y articulación entre escuela, sociedad y trabajo, fortaleciendo la construcción mutua de conocimientos (Lorenzatti et al. 2019).

Conclusiones y recomendaciones

El propósito de la presente investigación fue determinar si se considera o no el factor sociocultural en la educación de jóvenes y adultos, y si ello influye en que los jóvenes y adultos ya incorporados al programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo de la ciudad de Quito sean excluidos nuevamente por el sistema educativo. Así, los resultados del estudio permitieron plantear las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Conclusiones

En el debate académico contemporáneo acerca de la educación de personas jóvenes y adultas resalta que este tipo de educación tiene un carácter específico. La educación de adultos es un tipo de educación propia, que se diferencia de lo que tradicionalmente se realiza en las escuelas con niños y adolescentes. La educación de adultos es un campo de la educación cuya fundamentación teórica necesariamente amplía sus horizontes hacia perspectivas sociales y culturales. En la educación de adultos es particularmente importante considerar el contexto sociocultural de los educandos.

Al analizar el contexto sociocultural de los adultos se pudo reconocer la gran heterogeneidad de sujetos que se adscriben al programa. Los estudiantes adultos del Bachillerato a Distancia – Virtual cumplen múltiples roles, son padres, madres, trabajadores, esposos, empleados, estudiantes, etc. En ese sentido, es absurdo pensar que los estudiantes adultos cumplan con un programa educativo similar al que trabajan los niños y adolescentes de forma escolarizada regular.

Entre las características generales que comparten los adultos está la condición de exclusión escolar, misma que con los años se ha convertido en una exclusión social. Los adultos desescolarizados que se adscriben al Bachillerato a Distancia – Virtual han quedado no solo excluidos del sistema escolarizado regular, sino también, de los distintos sectores de la sociedad. La mayoría de ellos han sido víctima de humillaciones, abusos, explotación laboral, vulneración de derechos, entre otras. Esta información da cuenta de que la educación de adultos debería atender un rezago escolar que va mucho más allá de no haber terminado la educación obligatoria, sino también atender la exclusión social.

Los educandos adultos del Bachillerato a Distancia – Virtual han acumulado a lo largo de su trayectoria de vida un cúmulo de experiencias y conocimientos, en su mayoría, adquiridos por fuera del contexto escolar. La experiencia de los adultos les ha dotado de habilidades, saberes, conocimientos e incluso sus propias formas de aprender. Justamente, la experiencia de los adultos hace que tengan diferentes intereses y necesidades, no obstante, todos esos conocimientos previos no son retomados por los docentes, con lo cual los adultos se sienten obligados a aprender contenidos que no responden a sus necesidades y problemas cotidianos.

Concluyo también que, las principales dificultades que enfrentan los educandos adultos del Bachillerato a Distancia – Virtual en su paso por el programa se deben a la desatención de su contexto sociocultural inmediato. La permanencia de los jóvenes y adultos en el programa se ve amenazada en el sentido de que los adultos perciben que la educación que reciben no les contribuye a resolver sus problemas cotidianos, como tampoco a atender las responsabilidades familiares, laborales y sociales que les compete en cuanto adultos.

Por el lado de la propuesta curricular que orienta la educación de adultos en Ecuador, y por ende que guía al Bachillerato a Distancia – Virtual, se concluye que el currículo de educación de adultos, en el fondo, es prácticamente el mismo currículo que rige la educación ordinaria de niños y adolescentes. En el Ecuador no existe hasta el momento una verdadera adecuación curricular que responda y atienda las necesidades e intereses de la población joven y adulta desescolarizada.

Las prácticas educativas en el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual tampoco consideran el contexto sociocultural del adulto. Los docentes asumen que la modalidad de educación virtual y la organización del programa no les permiten reconocer en su quehacer educativo el contexto sociocultural del estudiante joven o adulto. Como consecuencia no desarrollan una práctica con carácter flexible que responda a las necesidades e intereses que presentan sus estudiantes.

Por los resultados de esta investigación, desde una perspectiva sociocultural, todo parece indicar que la modalidad de educación virtual no logra atender todas las especificidades que demanda una educación de adultos. A las limitaciones del modelo de educación virtual se suma la poca formación especializada de los docentes para abordar a los adultos, dando como resultado una educación de adultos “como salga”, con personal que poco se detiene a reflexionar sobre los altos índices de exclusión y repitencia, e intentando justificar de algún modo su existencia.

En definitiva, como resultado de este estudio se puede concluir que, el programa del Bachillerato a Distancia – Virtual de la Unidad Educativa Juan Montalvo, y en general, los programas gubernamentales de educación de adultos en Ecuador, no tienen consideración por la atención a las condiciones de origen social y cultural del estudiante joven o adulto afectando por completo su permanencia escolar.

Antes de concluir, conviene cuestionarse ¿por qué en lugar de crear un currículo para personas jóvenes y adultas simplemente se adecuaron unas adaptaciones curriculares superfluas? Esto se debería a que, desde su institucionalidad, al Estado y al Ministerio de Educación solo le interesa mantener la homogeneización de los estudiantes, la estandarización de programas educativos, y la implementación de currículos hegemónicos. Se requerirá por supuesto de mucho más que solo voluntad política para repensar un modelo educativo que verdaderamente considere al adulto como un ser sociocultural, y que permita atender las necesidades e intereses particulares de este grupo históricamente excluido.

Recomendaciones

Esta investigación ha permitido analizar la falta de correspondencia entre el modelo de educación y las realidades y necesidades de los estudiantes jóvenes y adultos desescolarizados. Y, precisamente, desde sus voces que reclaman una educación que responda a sus intereses, es de donde surgen algunas alternativas de atención e inclusión educativa para estas personas. A continuación, se proponen algunas recomendaciones, que lejos de ser reflexiones cerradas, son sugerencias que recogen por dónde se puede empezar a repensar la educación de personas jóvenes y adultas.

Como un primer paso, para idear otro tipo de educación de personas jóvenes y adultas desescolarizadas será necesario primero desaprender todo lo que hasta ahora se ha hecho en este tipo de educación. Una alternativa muy factible sería diseñar un tipo de modelo de intervención educativa pero con una organización y estructura diferente a lo tradicionalmente escolar. Es decir, un modelo no escolarizado, no reglado, ni mucho menos estandarizado; que contribuya a la reintegración social de los jóvenes y adultos, sobre todo, en los campos laboral, social y cultural.

Para atender a los adultos será preciso diseñar un tipo de intervención que favorezca todo tipo de actividades funcionales que requieran su interés y atraigan a los adultos, el aprendizaje y profesionalización de un oficio puede ser una alternativa viable.

Una oferta de educación de adultos deberá propiciar una relación personalizada, que fortalezca el vínculo personal y afectivo entre educador y educando, al que se llegará con pocos estudiantes por cada docente. Asimismo, pretender no imponer pensum de estudios, ni límites, ni actividades, ni modos de evaluación con calificaciones estándar, pues siempre hay algo que el joven o adulto puede hacer y de hecho lo hace bien (Soria 1994).

Los modelos educativos para personas jóvenes y adultas deberán responder a la vida y realidad del educando, por lo tanto, no deben empezar con currículos preestablecidos, sino, partir de los propios intereses de los adultos, de sus necesidades cotidianas, con programas eminentemente activos y funcionales. La educación de adultos deberá realizarse sobre la base del cumplimiento de metas y objetivos personales, de modo que, se evite seguir modelos de educación tradicionales con asignaturas clásicas.

El propósito de cualquier modelo educativo para personas jóvenes y adultas desescolarizadas deberá ser la formación integral de la persona, y para ello deberán atender diferentes ámbitos, no solo el rezago académico. Una pista puede ser la formación técnica, llevando a cabo un tipo de enseñanza marcadamente profesional que les oriente y ayude en el campo laboral. Esto permitiría a los jóvenes y adultos adquirir y desarrollar habilidades y capacidades manuales, así como también, capacitarse, formarse y profesionalizarse en las áreas en las que ellos ya trabajan, y formalizar los conocimientos teóricos-prácticos propios de ese oficio o profesión.

Una enseñanza ocupacional y profesional en aulas-talleres, de forma no escolarizada ni tradicional, centrada en actividades técnicas como electricidad, mecánica, carpintería, peluquería, estética, agronomía, cocina, panadería, corte y confección, computación, contabilidad, emprendimiento, cerrajería, ventas, atención al usuario, manejo de tics, primeros auxilios, liderazgo, mediación ante instituciones, artes, entre muchas otras; sería una alternativa útil y práctica para los adultos, pues a través de ella, surgirán dificultades, necesidad de conocimientos teóricos, y sobre todo, aplicación real en el contexto del adulto. Lo anterior deberá estar mediado por una atención personalizada, pero también intergrupal, que contribuya a la autovaloración personal, la cooperación entre compañeros, la integración social y, el desarrollo de hábitos socioculturales que trasciendan el espacio escolar.

Personalmente, considero que urge replantear totalmente la relación vigente en el campo de la educación de adultos. En este sentido, podría ser también muy viable un modelo distinto pero equivalente al escolarizado, totalmente abierto, que de paso a la convalidación y certificación de las habilidades y competencias que ya traen consigo los

adultos. Es necesaria una educación que brinde a los adultos los aprendizajes necesarios para su actividad productiva, pues esto le permitirá incorporarse de mejor manera al mercado laboral actual, adquirir ventajas profesionales y participar activamente en la sociedad. Esta oportunidad hará que los adultos acudan a la educación no sólo en la búsqueda de "títulos", sino por apropiarse de aprendizajes relevantes a su condición.

Este hipotético horizonte hacia el cual trabajar por los jóvenes y adultos privilegiará, ante todo, aprendizajes ciudadanos y ocupacionales, aunque para ello es necesario reducir el número de estudiantes por docente, construir una normativa socio-técnica que guíe las propuestas y, reforzar el rol del docente tutor de adultos. Con respecto a estas dos últimas consideraciones, sugiero también, por un lado, un cambio en la LOEI referente a la educación de adultos, pues esta ley es la que dictamina, por ejemplo, que los jóvenes y adultos trabajen prácticamente el mismo currículo escolar que los niños y adolescentes. Resulta lógico revisar los apartados legales de esta ley que encadenan la educación de adultos a lo tradicionalmente escolar.

Por otro lado, con respecto al papel de los educadores de adultos, este trabajo ha demostrado que por su especificidad, la educación de adultos interpela el rol exclusivamente disciplinar de la docencia y apela más bien a una propuesta de tutoría o mentoría personalizada. Esta última reflexión que planteo acerca de la relación entre educadores y estudiantes adultos pienso que trasciende esta modalidad de educación, y que es válida de considerar en todo nivel y modalidad de educación.

Ahora bien, toda esta idealización requerirá por supuesto del apoyo de diferentes instituciones. El Estado deberá, por un lado, permitirse aceptar que existen otras diversas maneras de atender a los educandos adultos, y no solo la tradicional; y por otro, deberá comprometerse a presupuestar todos los requerimientos tanto materiales como humanos necesarios para una verdadera transformación de la educación de adultos. También se requerirá apoyo de parte de la academia, tanto en la formación de docentes técnicos especializados en la enseñanza de adultos, como en la investigación-acción para la mejora continua de los programas.

En suma, crear un nuevo modelo de atención educativa para personas jóvenes y adultas desescolarizadas requerirá de un esfuerzo colectivo de parte de los diferentes sectores de la sociedad. Espero que las ideas aquí expuestas, y en general este trabajo, sean consideradas como un punto de partida valioso para construir nuevas alternativas de educación de adultos. Se deberá continuar hacia adelante en materia de educación de

jóvenes y adultos, creando vínculos que desarrollen los campos personal, profesional y sociocultural del educando adulto.

Para finalizar, y por lo aprendido en este trabajo, concluyo que la educación de adultos, independientemente de la modalidad de estudios en que se desarrolle, debe partir de la identificación de las necesidades, intereses y demandas reales de conocimiento de los adultos. No tiene ningún sentido para las personas jóvenes y adultas programas educativos basados solo en contenidos académicos que no responden a sus necesidades y realidades inmediatas de su contexto.

Lista de referencias

Acuña Collado, Violeta R. 2013. «Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile». *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 35 (1): 54-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545115005.

Aguirre García, Juan Carlos, y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. 2012. «Aportes del método fenomenológico a La investigación educativa». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 8 (2): 51-74. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004.

Apple, Michael W. 1979. «Ideología y Currículo». *Ediciones Akal S.A*. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Arroyo, Miguel G. 2011. *Currículo, território em disputa*. Río de Janeiro - Brasil: Editora Vozes, Petrópolis. https://bit.ly/30GXYLw.

Arzate Salgado, Jorge G. 1995. «EDUCACION DE ADULTOS Y TEORIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: un acercamiento desde la sociología del conocimiento». *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 8 (9): 67-80. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i8/9.9757.

Berteley Busquets, María. 2003. «Educación de jóvenes y adultos». En *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Bourdieu, Pierre. 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. *Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social*. México D.F: Siglo XXI editores. http://mgomez.blog.unq.edu.ar/modules/docmanager /get_file.php?curent_file=70&curent_dir=6%0A•.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reprodución. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editado por Distribuciones FONTAMARA S.A. México D.F: Editorial Laia S.A.

Castillo Nava, Mario. 2007. «La desigualdad educativa y social, en la educación para jóvenes-adultos que trabajan». *Revista Iberoamericana para la Investiigación y el Desarrollo Educativo* 11. http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/629/616.

Crespo Bosmediano, Nancy Cristina. 2010. «Teleducación en Ecuador, un proyecto para disminuir el rezago escolar de jóvenes y adultos». Universidad San Francisco de

Quito. http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/923.

Creswell, John W. 2007. *Qualitative inquiry & resrcsign: Choosing among five approaches*.

Escobar, Jazmine, y Francy Bonilla. 2017. «Grupos focales: una guía conceptual y metodológica». *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología cuadernos hispanoamericanos de psicología* 9 (1): 51-67. http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos focales una guía conceptual y metodológica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Estrada Márquez, Nora. 2005. «Propuesta : " La Educación Básica Para Adultos Y La Educación a Distancia "». *Virtual Educa*.

Freire, Paulo. 1971. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

———. 1972. *Pedagogía del oprimido*. Editado por Siglo XXI editores.

———. 1975. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.

Giroux, Henry. 1986. «Teorias De La Reproduccion Y La Resistencia En La Nueva Sociologia De La Educacion: Un Analisis Critico». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 17. https://doi.org/10.17227/01203916.5140.

Guerrero, Patricio. 2002. *Guía etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. *Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. https://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/11741/Guía etnográfica sistematización de datos.pdf?sequence=1.

Guerrero Romera, Catalina. 2003. «Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional». *Educatio Siglo XXI* 20 (21): 184-212. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154229.

Hernández Dávila, Román, y Waditt Enrique Díaz Abdala. 2017. «Consideraciones teóricas y metodológicas para investigar sobre deserción escolar». *Revista Perspectivas* 2 (2): 108-19. https://www.researchgate.net/publication/324752166_Consideraciones_teoricas_y_metodologicas_para_investigar_sobre_desercion_escolar.

Kohl de Oliveira, Marta. 1999. «Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem». *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12: 59-73.

López Morocho, Luis Rodolfo. 2019. «Educación de adultos en Ecuador: subjetivación, sujeción y mecanismos de poder». Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,

FLACSO Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/15491.

Lorenzatti, María del Carmen. 2007. «Cultura escrita en alumnos adultos y su relación con el mundo social». En *V Jornadas de investigación en educación «Educación y perspectivas: aportes teóricos y metodológicos para el debate»*, 1-12. Córdova - Argentina: Centro de Investigación "Maria Saleme de Burnichon" y Escuela de Ciencias de la Educación. https://studylib.es/doc/176334/cultura-escrita-en-alumnos-adultos-y-su-relación-con-el-m...

———. 2014. «Procesos de literacidad en jóvenes y adultos: convergencia de instituciones y sujetos». *Perspectiva* 32 (1): 39. https://doi.org/10.5007/2175-795x.2014v32n1p39.

———. 2018. *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México D.F: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=554&Itemid=202.

Lorenzatti, María del Carmen, Marcela Montenegro, Mariana Tosolini, María Fernanda Delprato, y Alejandra Bowman. 2019. *Cuaderno de trabajo: Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos*. Editado por Secretaría de Educación Subsecretaría de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. Córdova - Argentina: Universidad Nacional de Córdova. https://educacion.cordoba.gob.ar/modalidad-de-jovenes-y-adultos/.

Mastandrea, Paula Belén. 2015. «PENSANDO CON BOURDIEU HOY: EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA DESERCIÓN ESCOLAR.» *VIII Congreso Online Ética y Cine*, 1-11.

Medina Fernández, Óscar. 2000. «Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad». *EDUCACIÓN XX1* 3: 91-140. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.406.

Messina, Graciela. 2016. «La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación». *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 38 (1): 109-26. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457545337007/index.html.

Ministerio de Educación. 2007. «Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015. Rendición de Cuentas Enero - Junio 2007». Vol. 1. Ecuador.

https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

———. 2008. «El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA). Informe Nacional del Ecuador "CONFITEA VI"». http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin America - Caribbean/Chile.pdf.

———. 2014a. «ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00034-A». https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/.

———. 2014b. «ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00065-A». https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/.

———. 2016a. *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria Subnivel Superior*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Superior.pdf.

———. 2016b. «Guía de Trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva». Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

———. 2017a. «ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A». https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/.

———. 2017b. *Educación Extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa ADAPTACIONES CURRICULARES Subnivel Superior de Educación General Básica*. www.educacion.gob.ec.

———. 2017c. «Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI)». *Ministerio de Educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf.

———. 2018. «CURRÍCULO INTEGRADO DE ALFABETIZACIÓN Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa».

———. 2019. «Norma Técnica de Educación a Distancia».

———. 2020. «Memorando Nro. MINEDUC-SEEI-2020-00557-M», 1-6.

Misirlis, Graciela. 2008. «Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico». *Red Interinstitucional Cátedra Pablo Lapatí*, 1-10. https://oei.org.ar/caeu/catedras-y-cursos/catedra-latapi/biblioteca/.

Otzen, Tamara, y Carlos Manterola. 2017. «Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio». *International Journal of Morphology* 35 (1): 227-32. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf.

Pérez Albuja, María. 1991. «Visión crítica de los programas de alfabetización en el país».

Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). https://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4514.

Perrenoud, Philippe. 2007. «La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences». *Revue des sciences de l'éducation* 24 (3): 487-514. https://doi.org/10.7202/031969ar.

Ponce Jarrín, Juan. 2010. *Políticas educativas y desempeño : Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Editado por Serie Atrio. *Ministerio De Educacion*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=118699&tab=opac.

Ponce Jarrín, Juan, y Mercedes Onofa. 2009. «La alfabetización en el Ecuador: Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo, 2009». https://www.academia.edu/35012238/La_Alfabetización_en_el_Ecuador_evolución_histórica_información_actualizada_y_mapa_nacional_del_analfabetismo_2009_2009.

Reinoso Avecillas, Rodrigo Lucio. 2014. «Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el período de 1997-2009 en Ecuador». Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). https://repositorio.iaen.edu.ec/xmlui/handle/24000/3854.

Ríos González, María Francisca. 2006. «La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente». *Euphoros* 14: 237-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973658.

Ruiz Muñoz, María Mercedes. 2009. «EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: NARRATIVAS DE TRAYECTORIAS ESCOLARES TRUNCAS». *X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/306929448_EDUCACION_DE_JOVENES_Y_ADULTOS_NARRATIVAS_DE_TRAYECTORIAS_ESCOLARES_TRUNCAS.

Secretaría Técnica de Planificación. 2020. «Informe Ejecutivo Evaluación de Resultados "Proyecto Educación Básica para Jóvenes y Adultos" Plan Anual de Evaluaciones 2019 - 2020». Quito, Ecuador.

Soria García, María Aránzazu. 1994. «Las aulas o talleres ocupacionales: un modelo de intervención educativa con jóvenes desescolarizados». *Tabanque: Revista pedagógica* 9: 145-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254552.

Taylor, Steven J., Robert Bodgan, y Marjorie L. DeVault. 2016. *Introduction to*

Qualitative Research Methods: A GUIDEBOOK AND RESOURCE. 4th ed. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. http://www.elfhs.ssru.ac.th/pokkrong_ma/pluginfile.php/50/block_html/content/%5BTaylor%2C_Steven%3B_Bogdan%2C_Robert%3B_DeVault%2C_Marjorie%28b-ok.org%29.pdf.

Torres, Carlos Alberto. 2017. «Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en Mexico, 1976-1981». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47 (2): 165-200. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400008.

UNESCO. 2013. «Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015». *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)* 37 (1): 209. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf.

———. 2014. *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFITEA*. Brasilia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636.

Van-Dijk, Teun A. 2016. «Análisis Crítico del Discurso». *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n.º 30: 203-22. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10.

Velasco Orozco, Juan, y María Madrazo Miranda. 2011. «Cultura y Educación de adultos: la deserción del proceso de alfabetización en la "Coordinación de Zona" Toluca en el Estado de México». *Cuadernos Interculturales* 9 (16): 135-50.

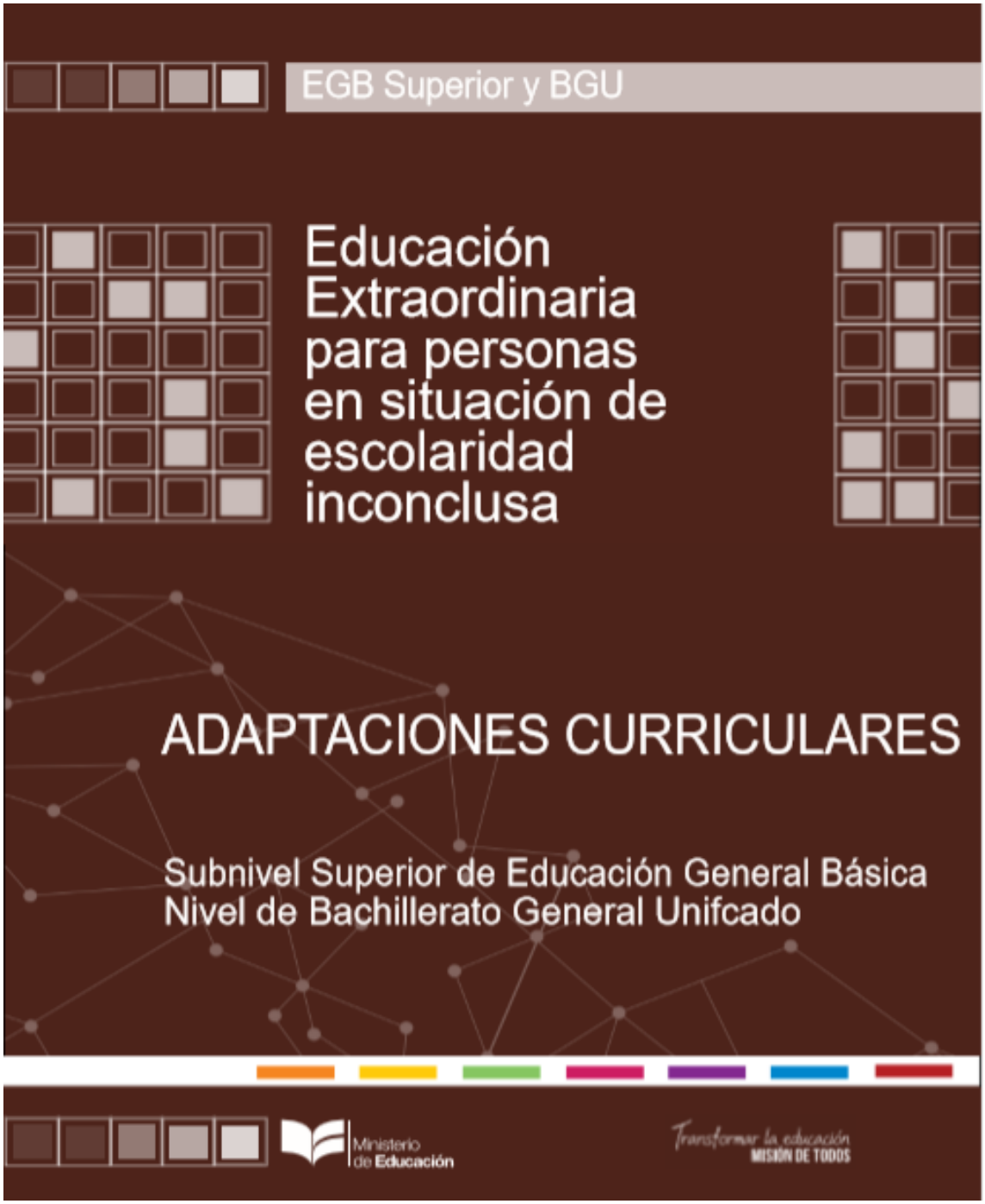
Vélez, Catalina. 2002. «La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas». Universidad Andina Simón Bolivar. http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1173.

Venegas Alvarez, Gina, Marcia Chiluisa Chiluisa, Sonia Castro Bungacho, y Italo Casillas. 2017. «La deserción en la educación». *Revista Boletín Redipe* 6 (4): 235-39. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/240.

Vergara Domínguez, Katherine Andrea. 2017. «"Nos dijeron que las mujeres no necesitabamos aprender". Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente.» Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/12791.

Anexos

Anexo 1: Adaptaciones curriculares del subnivel de básica superior de educación general básica y nivel de bachillerato para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa



Portada del documento oficial que se encuentra disponible en la página web del Ministerio de Educación del Ecuador

Anexo 2: Norma Técnica de Educación a Distancia

Portada de la Norma Técnica de Educación a Distancia emitida por la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación del Ecuador