

Capítulo 2

Hacia la construcción de identidades en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador

2.1 Fundamentos pedagógicos–andragógicos y de epistemologías emergentes en la EPJA

La pedagogía en educación de jóvenes y adultos

Jorge Tamayo Collado

Ministerio de Educación. La Habana. Cuba

jtamayo@iplac.rimed.cu

Patricio Vicente Benavides Herrera

Universidad Politécnica Salesiana. Sede Quito

pbenavides@ups.edu.ec

El texto que se presenta integra, en meditada síntesis, el resultado de experiencias profesionales e investigaciones científico pedagógicas (en transcurso o culminadas) de los autores. Compendia los resultados de tesis en opción al título científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, al título académico de Máster en Educación, proyectos investigativos y fundamentalmente, la actividad científico-pedagógica desarrollada por los autores durante su desempeño profesional en los diferentes niveles de la educación de jóvenes y adultos y Educación Superior, ya sea en el contexto nacional e internacional. El propósito es visibilizar desde la construcción colectiva de una pedagogía contextualizada de lecciones aprendidas y buenas prácticas de la educación de jóvenes y adultas, considerando como referentes los aportes y postulados de Monseñor Leónidas Proaño como el sabio de varias generaciones que guió el camino de la inclusión social de los indígenas, obreros y trabajadores del país.

Los contenidos mínimos esenciales que se abordan en el epígrafe se relacionan con la andragogía o la pedagogía para la educación de jóvenes y adultos en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida: conceptos y contenidos, dimensiones, modelos de integración en los sistemas educativos, fundamentos pedagógicos, andragógicos y psicológicos; teorías del aprendizaje y la construcción de una propuesta pedagógica significativa, teorías del aprendizaje aplicadas a diferentes poblaciones de jóvenes y adultos, la práctica y su respuesta inclusiva, educación en valores, perspectiva intercultural y construcción de

la formación ciudadana, entre otros. Es así, que se ofrecen desde las perspectivas histórica y hermenéutica, los fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares de la educación de jóvenes y adultos, a partir de la sistematización de la experiencia vivencial hacia el logro de una identidad en la EPJA en Ecuador.

Actualmente, los países de América Latina y el Caribe enfrentan complejos desafíos para avanzar en el cumplimiento de las políticas educativas inclusivas y la Agenda 2030 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD); entre los que se destacan los efectos de los desastres naturales, escasos recursos y acceso a financiamientos y otras dificultades. Después de los impactos producidos por la COVID-19 en los países de la región, surgen interrogantes como: a cinco años de la Declaración de Incheon (2015), ¿qué se espera que aprendan los participantes, jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, desde las dimensiones disciplinar, pedagógica, didáctica y evaluativa en el marco de ODS-4?

Para tratar de dar respuesta a este interrogante, los autores consideran como diagnóstico integral y premisas necesarias la visión de la socialización, visibilidad e impacto de los resultados de las investigaciones, el programa de posgrado que se ha venido construyendo paulatinamente, las experiencias en el marco de los proyectos de la región Andina y la integración internacional, entre otras. Por ello, se puede ver con buenos ojos la oferta de la primera Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos en el Ecuador, creada por la UNAE que, seguramente, va a revolucionar la forma de concebir esta educación desde la reflexión y la práctica; y no solo desde empiria de las iniciativas de la sociedad civil que busca responder a las necesidades de una población que requiere de libertad de acceso a la educación, posibilidad de superar las barreras tradicionales al estudio con una segunda oportunidad, autosuficiencia en el proceso de aprendizaje y, una educación centrada en las necesidades del participante. A tal efecto, se busca socializar los resultados de la sistematización de las experiencias, de la práctica social ecuatoriana e internacional desde la perspectiva de las lecciones aprendidas, que permitan el mejoramiento de la calidad e identidad de la Pedagogía en educación de jóvenes y adultos, potenciando las alianzas estratégicas para la cooperación internacional entre los países

de la región (ODS 17) y la aplicación de estrategias curriculares para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles propuestos en la Agenda 2030.

Se considera que, para abordar la fundamentación teórica, metodológica, didáctica y curricular de la Pedagogía en educación de jóvenes y adultos, se debe profundizar en los elementos esenciales del estudio de los antecedentes históricos, referentes y sistematización teórica de las posiciones epistemológicas, corrientes pedagógicas, tendencias y enfoques del aprendizaje relacionados con los paradigmas andragogía, educación de jóvenes y adultos y pedagogía en EPJA; así como el tratamiento de las relaciones interdisciplinarias desde el trabajo cooperativo y los nodos interdisciplinarios de las asignaturas asociadas a los elementos del conocimiento, habilidades y valores concebidos en los planes, programas de estudios y currículos institucionales de los niveles educativos.

Considerando a Louhau (2009), acerca de la sistematización como método científico que permite interpretar la educación de jóvenes y adultos como un proceso ininterrumpido, desde diferentes cosmovisiones de la alfabetización, se asume que debe existir el predominio del carácter consciente, reflexivo y participativo en la construcción de nuevos conocimientos y referentes teórico-metodológicos de la praxis educativa. Por ello, es necesario realizar una mirada reflexiva de estos enfoques a través de las conferencias mundiales de Educación de Adultos celebradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura-Unesco (Ireland and Spezia, 2014); donde se revela una idea de su evolución y los rasgos distintivos que las caracterizan en cada momento histórico, económico, político, social y educativo.

Entonces, surge la siguiente pregunta: ¿qué es andragogía? En una aproximación a la teoría la andragogía (del griego *ánvnp* “hombre” y *áywý’n* “guía” o “conducción”) es el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar a las personas adultas. También es considerada, por algunos autores, como la ciencia que ayuda a organizar los conocimientos de los adultos. Aquí vale la pena una aclaración, pues a esta disciplina se la debe concebir como la actividad educativa, cuya finalidad es el cambio y crecimiento profesional de las personas adultas.

Principios de la andragogía

En el campo de la educación de jóvenes y adultos, la cual ha asumido la categoría de educación a lo largo de la vida, la andragogía ha tenido gran influencia, principalmente en los entornos relacionados con la educación abierta y a distancia, integrando las aportaciones de la Psicología y la Pedagogía. Con esto podemos decir que se proporciona la oportunidad para que el adulto decida qué aprender y participe activamente en su propio aprendizaje.

Además, no se debe perder de vista que la andragogía se basa en tres principios esenciales que facilitan y favorecen la praxis educativa. Estos principios son:

- a.-Participación:** la cual considera que el estudiante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a la mejor asimilación del conocimiento.
- b.-Horizontalidad:** concede el rol protagónico al estudiante y al facilitador, pues los dos actores tienen características cualitativas similares (adultez y experiencia), pero la diferencia la ponen las características cuantitativas, diferente desarrollo de la conducta observable. Por eso, las actividades se hacen en condiciones de igualdad entre los participantes y el facilitador. Hoy en día, las teorías organizacionales apuntan a establecer las comunidades de aprendizaje, tanto de manera presencial (espacio abierto), como virtual (correo electrónico, chat, foro, video-conferencias u otras instancias) que ayuden en el proceso de autoaprendizaje.
- c.-Flexibilidad:** este principio ayuda a entender, que los adultos, al poseer una carga educativa-formativa, llena de experiencias previas y cargas familiares o económicas, debe necesitar lapsos de aprendizaje acordes con sus aptitudes y destrezas. En este sentido, se evidencia que la andragogía ofrece una alternativa flexible para aplicar sus principios y lograr métodos de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las necesidades actuales y futuras; por esta razón, el joven y adulto puede aprender a su propio ritmo y organizar su propio esquema de

estudio para conjugar el estudio con el trabajo; la producción y el aprendizaje. Además, se constituye en un agente de cambio social al vincularse con la comunidad y contribuir a su desarrollo.

Finalmente, en la educación de jóvenes y adultos, no se debe perder de vista que:

- i. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
- ii. La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
- iii. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
- iv. Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse.
- v. Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad (Lindeman citado por Knowles, 2006, p. 44), citado por Castillo Silva, F., 2018, p.65.

Tratar la educación de jóvenes y adultos es abordar un tema complejo relacionado con muchos factores sociales, económicos, culturales y educativos; pero, al mismo tiempo, implica pensar en la aplicación de un sistema alternativo de educación, lo que representará una gran oportunidad para reinsertar al sistema educativo a miles de hombres y mujeres que abandonaron la educación formal y que requieren de la misma para mejorar sus condiciones de vida.

La educación de adultos, propiamente dicha, comienza en el siglo XIX como una cuestión del Estado, para educar a las personas a través de los rápidos cambios políticos y económicos provocados por el desarrollo. Este sistema surge a partir de diversas iniciativas, para responder a las necesidades educativas y formativas de una población que se ha quedado al margen, debido a los grandes cambios en la sociedad y al gran desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Para los autores, la expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación; sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial (alfabetización) dada en las escuelas y/o centros educativos que oferten esta nueva forma de educación. Gracias a las cuales las personas consideradas

adultos² por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actitudes o su comportamiento con la doble perspectiva de un enriquecimiento integral y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

Los autores asumen lo planteado por Ferrer (1976) el cual definió como principios de la educación de adultos lo siguiente:

es una educación de masas, un deber y un derecho, estimulada por motivos políticos, económicos y sociales. Para su desarrollo es imprescindible el apoyo de las organizaciones e instituciones sociales. La educación de adultos es uno de los mecanismos de apoyo del desarrollo social. En la educación de adultos, la sociedad tiene infinitos recursos para lograr un nivel mayor de desarrollo de la práctica histórico social. (p.25)

Visto así, a la educación de adultos se debe considerar como parte integral de cada sociedad, donde juega un papel instrumental en función de los intereses que mueven a los grupos sociales que la conforman en sus respectivos proyectos educativos, históricos y sociolingüísticos de la población hispanohablante, indígenas, afrodescendientes y nacionalidades en el país. El hombre como realidad viva, biopsicosocial, individual-comunitario e histórico; este necesita ser educado, para educarse y educar a los demás, proceso que dura toda la vida.

Definitivamente, hablar de educación de jóvenes y adultos es un tema que convoca a repensar y rehacer la educación como un mecanismo para la construcción de una sociedad que supere la pobreza y la marginación social. Por la misma razón, se requiere implementar nuevas políticas que impulsen el desarrollo; puesto que, la población al ser atendida es heterogénea, tanto a nivel social como por edades, ya que participan grupos diferentes como: mujeres no trabajadoras de la población urbana, rural o indígena, adultos vinculados al mundo del trabajo, población penal y personas adultas con necesidades educativas especiales.

El año 1997 fue muy importante para América Latina y el Caribe en el campo de la educación de adultos, proceso que tuvo su máxima

² La adultez abarca entre los 25 y 60 años, aunque estos límites varían según el contexto sociocultural y el aspecto económico. La Unesco, considera adulto al individuo que posee todas las funciones somato-psíquicas.

expresión en la Conferencia Regional Preparatoria de CONFINTEA V, desarrollada en Brasilia por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura. En esta conferencia se ampliaron los escenarios de la educación de adultos incluyendo la alfabetización. Se confirmó que la categoría “educación de adultos” ya no da cuenta de su referente y que “educación de jóvenes y adultos” (EPJA) es una denominación más precisa para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un ámbito desde donde se puede generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular.

La Declaración de Hamburgo (CONFINTEA V) ubica la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos como parte importante de una educación a lo largo de toda la vida. Los autores asumen los aportes y buenas prácticas del colectivo de autores de la Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) y de la reconocida especialista Hanemann (2009) de la UIL-Unesco y sus aportes relacionados con la alfabetización y aprendizaje familiar en contextos formales, no formales e informales en América Latina.

Para algunos autores nacionales e internacionales, el término pedagogía en educación de jóvenes y adultos resulta controvertido, pues siempre se designó la palabra *pedagogía*, al tratado de la educación de niños y adolescentes, tal cual su nombre lo indica; pero el objetivo de la pedagogía no es solamente la educación de niños y jóvenes, sino también la de los jóvenes y adultos. Esta ampliación de los límites de la Pedagogía está determinada por los profundos cambios sociales. Aquí vale la pena hacer una aclaración, pues a la andragogía hay que concebirla como la actividad educativa, cuya finalidad es el cambio y crecimiento profesional de las personas adultas; pues, muchas veces se discute sobre pedagogía y andragogía como si fueran aspectos contrapuestos, cuando realmente lo que se contraponen son los métodos de enseñanza clásica frente a nuevos métodos participativos, que toman en cuenta el entorno social en que el individuo se desarrolla. Obviamente esto también es aplicable a la enseñanza en niños, por lo que es preciso encontrar un término medio donde las características positivas de la pedagogía y las innovaciones de la

andragogía sean introducidas para mejorar los resultados de todo el proceso educacional en su conjunto, que hoy en día aborda profundos cambios. En consecuencia, se asume por los autores el pensamiento de Alcalá (2010), citado por Castillo Silva, F., (2018), la cual afirma que la Andragogía es:

La ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de un hecho sustentado en: la institución educativa, el ambiente, el contrato de aprendizaje, la didáctica, la evaluación y el trabajo en equipos, cuyo proceso, al ser orientado con el fin de lograr horizontalidad, participación y sinergia positiva por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, en cualquiera de sus etapas vitales, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. (p.70)

En este sentido, en los esfuerzos realizados por los educadores, investigadores y funcionarios de los organismos internacionales, ministerios de educación y universidades, se han observado diferentes sistemas categoriales, enfoques, corrientes y tendencias desarrolladas en la educación de adultos, entre las que se destacan: la educación fundamental, educación permanente, alfabetización funcional, educación funcional, educación popular, andragogía, educación de adultos, pedagogía en educación de jóvenes y adultos y, alfabetización digital, entre otras.

En lo que respecta al proceso pedagógico la solución de esta problemática solo es posible sobre la base de un enfoque sistémico y sistemático, comenzando por el mejoramiento de los contenidos esenciales mínimos y los métodos de enseñanza empleados por los docentes en el sistema de trabajo metodológico para desarrollar las clases o los cursos por encuentros; así como el fortalecimiento de la base material de estudio especializada y el uso como soporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la población beneficiaria.

Otra mirada a partir del trabajo metodológico de los docentes y el principio de su carácter diferenciador, establece el problema central de la psicología de la enseñanza de personas jóvenes y adultas,

considerando la formación del joven y adulto como sujeto activo del aprendizaje y los mecanismos de la personalidad que determinan las particularidades psicológicas de la actividad docente, por lo que, es trascendental profundizar en el estudio de su personalidad.

Ante la variedad etaria de las personas que acuden a las instituciones y ámbitos para recibir los servicios educativos, se debe valorar por los funcionarios, investigadores, directivos y docentes ¿qué caracteriza a la adultez y a los jóvenes en las condiciones actuales?

Se considera necesario meditar sobre la actual situación docente, educativa y social:

- Si en nuestras actividades docentes y educativas participan jóvenes-adultos, entonces, es necesario al menos destacar la principal actividad que los identifica, así como su posición social y otras características importantes.
- Para el joven, su principal actividad es el estudio en algunos casos; el estudio-trabajo y el trabajo para aquellos que bajo determinadas condiciones (han tenido que asumir el rol de adultos para subsistir, muchas veces en edades muy tempranas).
- El adulto siente la necesidad de estudiar el proceso de solución de problemas y valora el conocimiento, relacionándolo con sus necesidades prácticas para la vida, determina los objetivos de su aprendizaje, escoge formas y métodos, regula el proceso de aprendizaje y valora sus logros.
- La atención educativa y social debe ser diferenciada para la población carcelaria o de contextos de encierro, compuesta en su gran mayoría de población joven, negra e indígena, de sexo masculino, con baja escolaridad formal y con precaria inserción en el mercado del trabajo; mujeres marginadas por algunos sistemas educativos y víctimas de la violencia de género intrafamiliar doméstica, migración y desplazamiento hacia los cordones fronterizos.

Considerando las características antes mencionadas de los jóvenes-adultos, se debe reflexionar y pensar en un proceso docente-educativo o de aprendizaje desarrollador que sea altamente motivante según las características socio-psicológicas de los participantes donde los objetivos instruccionales y educativos estén encaminados a:

- vincular el contenido de estudio con lo laboral y viceversa;
- potenciar el desarrollo de los rasgos positivos de la personalidad;
- diagnosticar la heterogeneidad de necesidades, motivos e intereses;
- contribuir de forma sistemática y permanente a formar planes de estudio para el mejoramiento de la calidad de vida y la solución de sus problemas y necesidades prácticas.

Entonces vale la pena preguntarse: ¿cómo es el aprendizaje en los adultos?

La educación de adultos se concibe como un proceso permanente e integral de formación, orientado a la preparación de una persona crítica, democrática, pero sobre todo productiva. Todo esto ocurre debido a que el contexto sociocultural en el que el joven y el adulto se desenvuelven hace que se constituyan en sujetos sociales, productos y productores de cultura, historia. Ambos son creadores y modificadores de su ambiente, pues, no se puede perder de vista que el adulto tiene derechos y deberes y, además es una persona capaz de aprender e integrar a su vida nuevas experiencias mediante el aprendizaje.

En la educación de jóvenes y adultos, hay que tener presente que la enseñanza no es transferir conocimientos y aprendizajes, no es memorizar. En consecuencia, el docente-facilitador deja de ser transmisor de conocimientos y se convierte en orientador de mecanismos que ha de adoptar el adulto en las situaciones de aprendizaje. También, hay que considerar que el adulto no llega “en cero” a una situación de aprendizaje, en especial, si hacemos referencia a contextos de formación vinculadas a su trabajo.

A continuación, es necesario reflexionar sobre la evolución histórica y algunas tendencias de la pedagogía como ciencia, así como los puntos de partida de los fundamentos teóricos, metodológicos y las relaciones esenciales de jerarquización, coordinación, subordinación y complementación que subyacen entre la pedagogía y la pedagogía en educación de jóvenes y adultos. La evolución histórica de la pedagogía como ciencia surge después de un largo proceso de desarrollo, pasando de experiencias cotidianas, a acabados sistemas pedagógicos, cuando se revela como una manifestación social objetiva de la educación. En los siglos XVIII y XIX la pedagogía se erige cada vez más, como

ciencia independiente, no obstante, continua en estrecha relación con la filosofía.

La pedagogía es una ciencia, en cuanto tiene su propio objeto de estudio, campo de acción, su sistema categorial, sus principios y regularidades que, en conjunto, constituyen teorías con un nivel de conocimiento y desarrollo suficiente para deslindarla de otras ciencias y ganar su independencia y autonomía. El objeto de la pedagogía es la educación, como proceso consciente, organizado y dirigido.

El contenido del campo de acción de la pedagogía son los aspectos de orden teórico y científico investigativo, las formas de planificación e instrumentación, así como las vías de su materialización científica en la práctica, realizada por educadores que, dominando la teoría sean capaces de aplicarla creadoramente de acuerdo con las particularidades sociales concretas. La pedagogía cuenta con su correspondiente sistema de categorías: la educación, la enseñanza, la instrucción y el proceso pedagógico.

En la evolución histórica de la pedagogía a nivel nacional e internacional los investigadores han identificado algunas tendencias tales como: pedagogía tradicional, pragmatismo, desideologización, existencialismo, tecnología educativa, neopositivismo, conductismo, cognitivismo, constructivismo y el enfoque histórico cultural, entre otras. A partir de lo planteado anteriormente, los autores respaldan, desde una aproximación a la teoría, que para fundamentar las posiciones pedagógicas asumidas en la pedagogía en educación de jóvenes y adultos como proceso socioeducativo, heterogéneo y diverso es imprescindible valorar la necesidad de conformar el cuerpo teórico y metodológico de la pedagogía en educación de jóvenes y adultos; para así, establecer posiciones de identidad como un subsistema heterogéneo dirigido a satisfacer las necesidades de formación continua y generación de oportunidades de la población joven y adulta en los diferentes contextos de actuación. La pedagogía cuenta con su correspondiente sistema de categorías: la enseñanza, la instrucción y el proceso pedagógico.

Desde esta perspectiva, la pedagogía en educación de jóvenes y adultos tiene como puntos de partida los fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos, curriculares y de epistemologías emergentes

las siguientes:

- Fundamentos de las ciencias pedagógicas y las áreas del conocimiento, lo que propicia el desarrollo científico de los directivos, docentes y participantes y, en particular en los contenidos específicos de la pedagogía en educación de jóvenes y adultos, así como de los componentes del contenido de la educación hacia el interior del contenido de los planes de estudio, programas de enseñanza de diferentes asignaturas, orientaciones metodológicas y libros de textos. El sistema de componentes del contenido de la educación contextualizado y ampliado contiene la educación: patriótica, para la comunicación, cívica y jurídica, científica-tecnológica, para la salud y la sexualidad con enfoque de género, estética, politécnica, laboral, económica y profesional, ambiental para el desarrollo sostenible y para la proyección individual y social.
- Los principios pedagógicos que sustentan la pedagogía en educación de jóvenes y adultos se relacionan con la masividad y creatividad, continuidad, flexibilidad, participación, gratuidad, unidad en la diversidad, equidad y voluntariedad y la sistematización de los aportes teóricos y metodológicos que, como resultado de los estudios de posgrados y sus tesis, incorporan nuevos saberes a la concepción pedagógica de la educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI.
- Las bases teóricas que se asumen permiten a los directivos, docentes y participantes jóvenes y adultos una acción pedagógica- didáctica e investigativa afin con los retos, necesidades y aspiraciones del contexto nacional, latinoamericano e internacional. Se pretende dotarlos de métodos de análisis, reflexión, estudio y acción que se correspondan con los intereses y aspiraciones de la sociedad ecuatoriana actual y de la humanidad en el mundo contemporáneo afectado por los impactos de la COVID-19 y una crisis económica global.
- Desde la unidad de criterios asumidos, se propician condiciones para preparar a los directivos, docentes y participantes en sus tareas investigativas, desde el reconocimiento de la validez de la diversidad de concepciones y vías para su estudio, en función

de contribuir a la producción de conocimientos, el enriquecimiento teórico, la transformación de la práctica, la calidad de la educación y el mejoramiento profesional y humano.

- En el ámbito de política educativa, social e inclusiva responde al carácter masivo y con equidad de la educación; a la comprensión de los países, sus regiones y localidades en su diversidad; a la interrelación de lo académico con lo investigativo y laboral; a la universalización de la educación; a la coeducación; a la escuela abierta a la diversidad; al enfoque de género y ruralidad; a la atención diferenciada y la integración escolar; a la vinculación del estudio y el trabajo; a la interrelación educación y cultura; a la educación y responsabilidad ambiental; a la movilización y la participación social; a la construcción de la ciudadanía; al respeto a la soberanía e identidad de nuestros pueblos indígenas, nacionalidades; y a la igualdad de oportunidades y posibilidades en función de la justicia social. La educación de jóvenes y adultos constituye una vía para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de incorporarse activamente a la vida económica, social y cultural.
- Desde el punto de vista investigativo, se asumen los fundamentos materialista-dialécticos de la actividad científica y la metodología de la investigación educativa, por lo que se considera el cumplimiento del principio del carácter sistémico y sistemático de las ciencias y se propicia el trabajo de colaboración entre directivos, docentes y participantes y el seguimiento de temas ya investigados o que se investigan que propicie un acercamiento a las mejores concepciones teóricas y experiencias prácticas ecuatorianas, latinoamericanas e internacionales.

En la actualidad, aún coexisten dos paradigmas esenciales: el que asume la pedagogía en educación de jóvenes y adultos como sustento teórico, metodológico y práctico según las exigencias actuales de los sistemas educativos y el que asume el término andragogía para fundamentar los planes y programas de estudio en esta forma de educación. A criterio de los autores, ambos paradigmas tienen sus rasgos distintivos y comunes, enfoques, metodologías y población

beneficiaria que coinciden y se complementan a partir de la misión, fin, objetivos generales y objeto de estudio en los países de la región, así como los principios que caracterizan los procesos sustantivos: participación, horizontalidad, flexibilidad, autodidactismo, atención a la diversidad y continuidad de estudios mediante la generación de oportunidades sociales.

Autores como Rodríguez (2012) a partir de un sistema de criterios de comparación propios de los presupuestos de la educación comparada aportan una concepción teórico-metodológica para la realización de estudios comparados de los programas en la educación no formal de adultos, además de la formal. Ejemplo de los resultados de esta investigación fue la aplicación del “Programa de Alfabetización Yo, sí puedo” en Venezuela, Bolivia, Estados Unidos, México, Nicaragua, Argentina y Ecuador.

La tendencia más predominante, reconocida y asumida en los países de la región es el empleo de la pedagogía en educación de jóvenes y adultos por ser una denominación más precisa para designar un tipo de educación donde predominan los jóvenes con necesidades, motivaciones, intereses y perspectivas propias de los avances de la ciencia, la técnica y la innovación en este siglo. En estas ideas se encuentran implícitos los principios de la pedagogía como ciencia: principio de la unidad entre el carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, unidad entre instrucción y educación, entre teoría y práctica.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, contemplado en la Agenda 2030, se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. De ahí la importancia de perfeccionar por los docentes la didáctica general y las metodologías específicas de las asignaturas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los participantes de los niveles educativos de la educación de jóvenes y adultos, así como en la educación superior referida a los estudios de pregrado y al posgrado desde la integración de los componentes académicos, investigativos, laborales y de extensión universitaria o movilidad estudiantil. Los principios pedagógicos que sustentan la pedagogía en educación de

jóvenes y adultos referidos con anterioridad, se relacionan con lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) y el Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador: de acuerdo a la Constitución del Ecuador (2008), en su artículo 26 establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (...). (p. 32)

De igual manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) precisa en el artículo 4: “La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos” (p.12).

Se infiere entonces, la importancia de este derecho con calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal para todos los habitantes del Ecuador. Artículo 6, de la LOES (2011), literal x, expresa: “Garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo” (p.13).

A partir de lo establecido el Consejo de Educación Superior (CES) tiene como misión la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. Está integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados.

Los autores asumen que la identidad nacional tiene como fundamento el desarrollo de la sociedad. La identidad de un pueblo, país o continente, significa su afirmación en la integración socio-cultural, donde se forma y desarrolla la espiritualidad, la sensibilidad, el

conocimiento, los valores, los hábitos y costumbres, las tradiciones, las actitudes, la particularidad de cada pueblo y su diferencia de otros pueblos y naciones.

La palabra educación proviene etimológicamente del vocablo latino *educatio*, que significa acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales. Derivado de los fundamentos expuestos, en cuanto a los supuestos teóricos del currículo en la educación de jóvenes y adultos, se asume la concepción de un currículo integral, flexible, dinámico y contextualizado. Se concibe sobre la base de la teoría curricular con un enfoque histórico-cultural y humanista, en la que se plantea el currículo como: proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social; condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, los progresos de la ciencia y las necesidades de la población joven y adulta que acude a las instituciones educativas, círculos de estudios y entornos de aprendizajes

La heterogeneidad social, cognitiva y etaria en las condiciones actuales de desarrollo de los procesos sustantivos de la educación de jóvenes y adultos en sus diferentes ámbitos, exigen de una pedagogía flexible y contextualizada que considere la aplicación de diferentes modalidades de estudios; contenidos necesarios e imprescindibles de los planes de estudios, programas y orientaciones metodológicas de las asignaturas con los contenidos equivalentes de los diferentes niveles educativos y de uso práctico para la vida. Libros de textos contextualizados para los jóvenes y adultos, formas de evaluación y de organización escolar que permitan según los perfiles de los participantes, además de las orientaciones metodológicas, que le sirvan de medio a los docentes para la planificación y el desarrollo de una metodología pertinente a los encuentros, capacitación, superación profesional y formación académica de los participantes.

Finalmente, haciendo eco del pensamiento de Paulo Freire, debemos considerar que la educación debe servir para que los educadores y educandos aprendan a leer la realidad para escribir su historia. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, es menester considerar que

la educación es el camino para conocer críticamente la realidad, para comprometerse con la utopía de transformarla y para formar sujetos de cambio mediante el diálogo.

Referencias

- Asamblea Nacional (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Presidencia de la República. No. 147. Recuperado de: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Quito: Editora Nacional. Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Castillo Silva, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces De La Educación*, 3(6), 64-76. México. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelae-ducacion.com.mx/index.php/voces/issue/view/31>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (s.f.). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.ar.undp.org>
- Ferrer, R. (1976). *La Educación de Adultos en Cuba*. La Habana. Ed. MINED. Cuba
- Ireland, T., y Spezia, C. (2014). *La Educación de Adultos en Retrospectiva. 60 años de la CONFINTEA*. Ministerio de Educación: Brasilia.
- Rodríguez, E. (2012). *Concepción teórico-metodológica para la realización de estudios comparados de los programas en la educación no formal de adultos*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana. Cuba
- Superior, L.O.D.E. (2011). *Ley orgánica de educación superior*. Quito, Pichincha: Nacional. Recuperado de <http://es.slideshare.net/fortizvizuete/loes>.
- Secretaría Nacional de Planificación Estratégica y Desarrollo (Semplades, 2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado de <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>
- Lahoud, V. (2009). Fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos en Cuba. *Curso 7*. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.
- UNESCO (2015). *Educación 2030*. Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. República de Corea. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Epistemología y educación. Pensamiento latinoamericano-caribeño y ecuatoriano sobre la EPJA

Ángel Marcelo Ramírez Eras

Fundación Intercultural Guanchuro-Quito

guanchuro@gmail.com

César Picón Espinoza

Consultor Internacional en Educación, Lima Perú

crpicon@gmail.com

El presente texto versa sobre epistemología y educación: pensamiento latinoamericano-caribeño y ecuatoriano sobre la educación de personas jóvenes y adultas. Contiene tres grandes temas abordados desde la praxis de la educación de jóvenes y adultos en la construcción de nuevos conocimientos. El texto se ha construido partiendo de la reflexión de las experiencias regionales y nacionales de educación de jóvenes y adultos.

Se hace un análisis de los aportes epistemológicos desde el centro del mundo, Ecuador y desde los países latinoamericanos y caribeños en tres grandes aspectos: los sujetos y contextos de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA); epistemologías emergentes en relación con la EPJA; y nuevas escuelas de la educación para los jóvenes y adultos; y, Educomunicación.

La epistemología es la ciencia que estudia la producción de los conocimientos. Su trayectoria ha discurrido entre el subjetivismo y el objetivismo. Cada uno de los enfoques prioriza una visión de la construcción del conocimiento.

Desde el pensamiento ecuatoriano, latinoamericano y caribeño se considera que los sujetos educativos, individuales y colectivos permiten reflexionar sobre los mismos y darles un sentido de utilidad colectiva; que se manifiesta en su aporte a la transformación de las personas jóvenes y adultas y por acción de ella a la transformación social. Ello implica el reconocimiento de que los sujetos educativos son hacedores de cultura, una de cuyas expresiones es producir conocimientos desde sus realidades dentro del contexto de sus diversidades, como personas y colectivos humanos, así como de su identidad territorial que coexiste

con la afirmación de su identidad nacional.

Esta construcción epistémica colectiva de la EPJA constituye un espacio de alcance comunitario y social para generar, a partir de la acción-reflexión-acción, una nueva epistemología emergente en tiempos del COVID-19, la crisis económica, ambiental, política.

También es el espacio propicio para plantear la construcción de un modo de producción basado en el respeto a la naturaleza, al ser humano, a la vida, a la diversidad, a la mujer, a los jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Epistemologías emergentes de la EPJA

A continuación, se referirá sobre algunas epistemologías emergentes sobre la EPJA en América Latina. No se podrá desarrollar con amplitud en razón de la extensión del artículo. Algunas de ellas son una nueva forma de pensar y hacer educación desde la visión de Paulo Freire: la EPJA desde la diversidad cultural y lingüística; el desafío de la interculturalidad, territorialidad y sistemas de aprendizaje; y, la comunidad como una vertiente impulsora de la EPJA. En esta última epistemología emergente se trata de articular, en lo que sea viable y compatible, los elementos clave para comprenderla en América Latina.

EPJA transformadora desde la forma de pensar y hacer educación desde la visión de Paulo Freire

Paulo Freire, a través de su pensamiento pedagógico y por su compromiso social, se convirtió en ciudadano latinoamericano y del mundo con una mente abierta a las diversidades de su patria, Brasil, y a la humanidad. Puso un especial énfasis en la atención a los oprimidos, o sea en la atención a los sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Por sus aportes pedagógicos es considerado como uno de los grandes pensadores de la educación mundial. Su teoría pedagógica se sustenta en principios que se fundamentan en la realidad y a ella vuelven con el propósito de contribuir a su transformación.

Para Freire la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que en una posterior lectura de esta no se puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquella (Freire, 1982). Con base en este supuesto fue construyendo los pilares de su teoría pedagógica transformadora.

La concientización, que al principio solo se utilizó en la alfabetización, luego se extendió hacia la formación humana y profesional. La relación horizontal educador-educando sin pérdida de autoridad del primero; la autonomía de los participantes en su proceso de aprendizaje; la importancia de la investigación; la construcción de una pedagogía que va señalando aspectos claves para contribuir a la formación integral de calidad de los participantes; el cultivo de la reflexión y de la creatividad; la participación activa y solidaria de los participantes, quienes son los actores protagónicos del aprendizaje; la amorosidad y la ternura en el acto educativo; el compromiso social con lo que se denomina actualmente sistemas diferenciados y diversificados de aprendizaje.

Freire impulsa el desarrollo del proceso educativo de la investigación por medio de la problematización, o sea el análisis del significado social de la realidad; de la tematización y la contextualización para la toma de conciencia del mundo que se vive; la problematización de la realidad para pasar de una conciencia mágica a una conciencia crítica. En tal sentido, el análisis de la realidad opresiva es necesaria, como un proceso posible de superación, que conducirá la práctica transformadora en una perspectiva interdisciplinaria y dialógica, con el fin de la liberación de los sujetos educativos por medio de una acción educativa libertadora. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1987).

Para el logro de lo señalado es imprescindible formar a educadores para estimular la curiosidad, descubrir el arte de enseñanza, indagar críticamente, reconocer y valorizar la identidad del educando como un ser creador y transformador, a evaluar y autoevaluarse. La formación docente es un punto focal en su propuesta pedagógica.

Con los aportes precedentes y otros que no se han referido, Freire está presente en los trabajos educativos de las personas, colectivos humanos, organizaciones del Estado y de la sociedad civil, y en el medio

académico; también está presente en la educación popular de jóvenes y adultos mediante una perspectiva transformadora. El horizonte de su pedagogía es contribuir a la producción de una nueva hegemonía popular, con el fin de realizar una transformación del orden social dominante a un mundo de igualdad y justicia.

Para la década de los sesenta del siglo anterior, el educador Paulo Freire hizo un llamado a la humanidad de facilitar el acceso a la educación de jóvenes y adultos a la educación a la que llamó: educación popular. Sus dos obras *Pedagogía del Oprimido* y la *Educación como práctica de la libertad* abrieron el escenario para que los adultos tengan acceso a la educación.

La primera etapa de esta evolución se centró en la alfabetización de adultos, alimentada por el método de Paulo Freire que, en poco tiempo, logró y, todavía el día de hoy, logra alfabetizar a miles de jóvenes y adultos. Esto constituyó un avance significativo para los países. Cuba que, en 1959 había ganado la revolución castrista, llevó a la alfabetización a su máxima expresión, logrando erradicar el analfabetismo, alimentado por la educación popular de jóvenes y adultos.

Esta experiencia se diseminó por todo el continente. La práctica de Paulo Freire desde Brasil y de Fidel Castro en Cuba fueron el ejemplo para generar procesos similares en Nicaragua y, en la medida de lo posible, en otros países de la región.

En el caso ecuatoriano, la evolución de la educación de jóvenes y adultos ha pasado por varias etapas muy interesantes. En una primera etapa la alfabetización de los adultos, en segunda instancia la organización social, tercero la diversificación de experiencias de educación de jóvenes y adultos.

Desde la concientización del pueblo, la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador fomentó la organización de los movimientos sociales. Tal es así que surge el movimiento obrero desde la década de los setenta y se levantaron como la voz potente para reclamar y defender los derechos de los trabajadores frente a las dictaduras locales. Silenciosamente, los movimientos sociales, particularmente, los pueblos y nacionalidades indígenas empezaron a organizarse en sus tierras y, para la década de los ochenta, aparecieron organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, inicialmente

(CONACNIE), luego CONAIE, la aparición también la Federación de Organizaciones Campesinas, Negras e Indígenas (FENOCIN); todos alimentados desde la educación popular impulsada por Monseñor Leónidas Proaño y la Federación Ecuatoriana de Indios fundada por la gran lideresa cayambeña Dolores Cacuango. Este proceso culminó y dio inicio a una era política, a través del levantamiento indígena de 1990, cuya propuesta fue la construcción de un estado plurinacional frente a un estado uninacional.

EPJA desde la diversidad cultural y lingüística y otras expresiones

De conformidad con los datos vigentes en América Latina hay 826 pueblos indígenas oficialmente reconocidos que agrupan a 44,8 millones de personas. La población afrodescendiente de la región de América Latina y el Caribe se estima 125 millones de personas. Cuantitativamente no se trata de pequeñas minorías y cualitativamente son personas que están en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Cada lengua originaria cuenta con sus propias filosofías, sistemas de conocimientos, ciencia, tecnología, expresiones culturales y artísticas; tal como están reconocidas en la Declaración de los Derechos Colectivos de los Pueblos de las Naciones Unidas.

La diversidad es un tema complejo y debe ser estudiado y analizado desde una perspectiva interdisciplinaria, dentro de la cual tienen particular relevancia la filosofía, sociología, antropología, economía, psicología, la gerontología, la neurociencia. A la diversidad cultural, se suman otras diversidades: lingüística, territorial, religiosa, económica, social, ideológica, política, científica, tecnológica y diversidades en el acceso a oportunidades educativas.

Cada país está conformado por más de una decena de lenguas originarias y sus respectivas variedades dialectales que requieren un proceso de normalización y estandarización, es decir, de la definición de sus alfabetos con sus correspondientes normas gramaticales. En este proceso se requiere educadores que hablen sus propias lenguas y eduquen a los jóvenes y adultos en sus lenguas originarias (Ramírez, 2007b).

Las grandes familias lingüísticas abarcan a las lenguas de menor

población en toda América Latina, así tenemos las siguientes familias ancestrales: los aztecas, los mayas, los kichwas, los chibchas, los tupí-guaraní, el Caribe, las cuales son como las lenguas originarias de la diversidad de lenguas en el continente.

En este contexto viven seres humanos que requieren mantener su lengua frente a un fenómeno diglósico de desprecio de las lenguas originarias. La lucha por mantenerlas es un desafío para los educadores de jóvenes y adultos que trabajan con este enfoque.

Además, es preciso sentar las bases sobre la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios. Las culturas maya, azteca e inca tuvieron su propia escritura. En el caso maya y azteca petroglífica y la inca a través de los quipus. Su tecnología astral, sus construcciones, sus sistemas de caminos, de tecnología hidráulica, hoy toman vida, pues el mundo requiere regresar a dicha ciencia pues se basó en el respeto a la madre naturaleza, lo que no puede hacer hoy la tecnología actual (Ramírez, 1995).

La cultura es un sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres, formas organizativas de carácter social, practicados por una comunidad o grupo humano determinados, dentro de los cuales las personas y los colectivos humanos comparten características comunes y también diferenciadas, pero tienen una identidad, una pertenencia. Este sistema no permanece congelado en el tiempo, porque tiene una dinámica creativa de acuerdo con el ritmo de su desarrollo dentro de su devenir histórico.

Ha existido diversidad cultural desde la vida de los pueblos primigenios en los territorios de América Latina, posteriormente en la época de la conquista por los españoles y portugueses y se ha ampliado esta diversidad en el periodo de vida republicana de los países latinoamericanos con la presencia de diversos sistemas culturales provenientes de las distintas regiones del mundo confluyendo en la multiculturalidad de nuestras sociedades nacionales.

Como producto de las interconexiones dinámicas entre los aportes de las disciplinas señaladas y de los otros aspectos de la diversidad, pueden establecerse políticas y estrategias para la EPJA, en el ámbito de la diversidad; teniendo como punto focal a los territorios regionales de cada país, asumidos no solamente como espacios geográficos

sino como hábitats humanos que viven dentro de un contexto de diversidades y tienen el desafío de generar puentes de encuentros dialógicos con recíproca valoración, respeto y tolerancia para consolidar la situación de multiculturalidad de los países y de iniciar y/o fortalecer la ruta de la construcción de la interculturalidad (Picón, 2020).

La multiculturalidad implica la coexistencia de varios sistemas culturales dentro de un mismo territorio nacional. En algunos casos, dentro de tal situación puede haber respeto y tolerancia. En la interculturalidad además del respeto y la tolerancia, hay valoración recíproca, diálogo y trabajo colaborativo para generar interconexiones dinámicas mediante proyectos estratégicos comunes que beneficien a los sistemas culturales involucrados.

En el debate académico sobre la interculturalidad va ganando terreno la concepción de que esta como principio normativo es una propuesta ética, política, social y epistemológica que busca perfeccionar el concepto de ciudadanía y que asume el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras Estado-Nación (Walsh, 2002).

Se ha avanzado en la región en el desarrollo teórico de la interculturalidad. El “interculturalizar epistemológico” construye nuevos criterios de verdad y nuevas condiciones de saber. A este respecto es importante considerar que la propuesta intercultural, con todos sus avances en la región y en Europa, todavía no proporciona una base de significados estables ni necesariamente compartidos (Walsh, 2002).

A la luz de lo señalado es fundamental para la EPJA diseñar y aplicar estrategias comunes y diferenciadas de desarrollo humano, dentro del horizonte de la multiculturalidad de los países de la región y de un plan maestro de desarrollo humano integral de cada país, en el largo plazo, con políticas y estrategias descentralizadas.

Los retos de la educación de jóvenes y adultos con las lenguas, los sistemas de conocimientos, la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios es amplia y requiere de un compromiso más allá de lo profesional. Es fundamental avanzar también hacia la investigación, la sistematización de los conocimientos en sus propias lenguas utilizando las tecnologías virtuales actuales.

La descentralización es crucial, porque la diversidad cultural se da a lo largo y ancho de los países. Se da regionalmente al interior de cada país. Si bien nuestras ciudades capitales son, en sí mismas un caldero, un crisol de culturas, la diversidad cultural se expresa en las regiones (Degregori, 2002). Desde las regiones de los países y de las “voces desde abajo” se debe articular una propuesta estratégica nacional que sea heterogénea, abierta, flexible, diversificada (Picón, 2013).

Territorialidad y sistemas de aprendizaje de la EPJA

Uno de los conceptos que crece significativamente en la reflexión latinoamericana es el concerniente a las epistemologías territoriales que, en síntesis, quiere decir la creación de conocimientos en un determinado espacio geográfico. Políticamente, los estados nacionales están divididos por fronteras. Al interior de los países se ha considerado su demarcación por regiones, provincias o departamentos en regímenes centralizados y en estados en regímenes federales. En todos estos lugares se puede observar la creación de saberes a partir de conocimientos previos o a la influencia política, económica de los mismos. Están unidos por significados y significantes, así tenemos signos y símbolos que tienen que ver con la identidad local, regional, nacional de los lugares; así tenemos que la bandera, el escudo y el himno nacional identifican a los estados. Se crean símbolos para mantener la unidad y fortalecer su identidad.

Un primer territorio cognoscente que se observa, es el de los pueblos originarios. Ellos ocupan un espacio geográfico que les permite sobrevivir y subsistir. Estos lugares tienen nombres geográficos, de plantas, animales, nombres de personas con sus respectivos apellidos. En dichos territorios se comparte una tradición oral que refleja los conocimientos que se han generado en dichos territorios.

Los pueblos indígenas de América Latina han contribuido a la definición del sentido fundamental de la territorialidad. Ello no implica únicamente, como ya se ha referido, al lugar físico donde viven las personas, sino el hábitat humano, físico, cultural y social donde se tejen las relaciones e interconexiones dinámicas orientadas al Buen Vivir de las personas, familias y comunidades locales. Las instancias del aparato

del Estado que más se acercan al propósito señalado son el gobierno local y los gobiernos subnacionales. De ahí la necesidad de que la EPJA articule su trabajo con los gobiernos locales y subnacionales.

Otra localidad es el territorio urbano de las ciudades grandes y pequeñas. Las ciudades grandes y cosmopolitas representan un espacio a donde llega un grupo indeterminado e indefinido de personas que tienen intereses distintos entre sí. Aquí, la gobernanza de las ciudades trata de darles identidades locales mediante la organización de espacios públicos, servicios, transporte. Estas sociedades generan conocimientos al compartir entre sí sus saberes de procedencia.

En estos territorios cognoscentes se encuentran jóvenes y adultos que llegan con sus propias experiencias, con sus propios saberes originarios, con sus prácticas y experticias. En este caminar cuentan con oportunidades y negaciones para su vida; sus experiencias les proporcionan nuevos conocimientos. A través de la interacción con otros, van generando nuevos sentires, saberes y haceres que, en el contexto de la EPJA, son puestos a su consideración para su desarrollo humano y profesional.

La EPJA no debe trabajar solamente desde el discurso pedagógico o de la emisión de políticas de descentralización y de las autonomías institucionales; sino que debe trabajar con el país real y ser un instrumento estratégico para que sus sujetos educativos, individuales y colectivos transformados vuelvan a sus respectivas realidades para contribuir a transformarlas. (Picón, 2016)

En pleno siglo XXI elementales decisiones deben ser tomadas por las instituciones de dicha multimodalidad, se tienen que decidir, por ejemplo, en las capitales de los países, en la sede central del Ministerio de Educación. ¿Cómo se puede pedir a nuestros educadores que impulsen la autonomía de aprendizaje de sus estudiantes, si no tienen autonomía y las normas generalmente se caracterizan por su poca o ninguna flexibilidad?; ¿cómo se puede sustentar el discurso que enfatiza la creatividad y la innovación, si no construimos las condiciones favorables, de carácter subjetivo y objetivo, para que ello ocurra?

La sabiduría popular, por intermedio de las voces de abajo, hace notar que las realidades que viven los sujetos actuales y futuros de la EPJA, a lo largo y ancho de los países, están en las comunidades

locales de las diferentes regiones. En el hábitat territorial, las personas generan varias expresiones culturales con su respectiva nacionalidad y, en algunos casos con esta y otras nacionalidades. Esto se refiere, en un sentido histórico, a los municipios. Estas instituciones son la célula primaria del aparato del Estado, ahí donde viven los vecinos, en sus respectivos barrios, quienes en el ejercicio de su ciudadanía integral pueden y deben ocuparse de los asuntos comunitarios y públicos, uno de los cuales es la EPJA (Lorenzatti, 2020). En el caso ecuatoriano existen los gobiernos autónomos descentralizados parroquiales y dentro de ellos las unidades territoriales denominadas comunas, barrios, anejos, recintos.

Es fundamental diseñar una agenda amplia de participación de la EPJA con el apoyo al municipio con relación a sus tres pilares fundamentales: primero, municipalidad como instancia de gobierno local, segundo, municipio como espacio de cultura ciudadana y cultura democrática cotidianas y, tercero municipio como célula de desarrollo local. En estos tres ejes están abiertas las posibilidades de trabajo conjunto entre el sistema de educación de jóvenes y adultos y el sistema de educación superior universitario y no universitario (Picón, 2020).

En el mismo sentido y en forma más abarcadora, la EPJA puede y debe trabajar como componente de los planes y programas de desarrollo regional, como un factor impulsor del desarrollo integral del país que beneficie directamente a las comunidades locales. Para el logro de tal propósito es fundamental que los planes de desarrollo local y de desarrollo regional dentro del país estén incorporados orgánicamente al plan nacional de desarrollo.

En estas participaciones la EPJA irá descubriendo que su nueva escuela tiene una profunda raigambre comunitaria y, desde ahí, su potencialidad de ser un factor impulsor del desarrollo con un Buen Vivir en la perspectiva de un desarrollo humano con sentido de integralidad, de justicia social y de justicia educativa. Concretar este propósito, supone tener un enfoque multisectorial y realizar las pertinentes articulaciones con los sectores y actores protagónicos involucrados.

Para encarar los desafíos señalados se tienen que establecer los sistemas territoriales de aprendizaje, teniendo en cuenta las políticas

educativas nacionales y las subnacionales. Estas deben establecer las orientaciones conceptuales y estratégicas sobre las características de las ofertas educativas y su adecuación diversificada en atención a los rasgos característicos de los sujetos educativos y de sus entornos territoriales. El instrumento estratégico de tal adecuación serán los currículos diversificados territorialmente. Su adecuada aplicación implica la formación inicial y continua del personal docente, directivo, técnico y administrativo de las instituciones y programas de las instituciones educativas y de otros espacios de aprendizaje.

Además de la articulación multisectorial, la EPJA tiene el desafío de articular los saberes, algunas de cuyas expresiones son saberes populares, profesionales, académicos, científicos, técnicos, comunitarios y dentro de este el de los ancianos sabios. El desafío es la articulación de los saberes en los procesos de aprendizaje-enseñanza de los participantes en todos los espacios de aprendizaje de los jóvenes y adultos. La educación popular desde los ochenta está haciendo, en varios países de la región, prácticas educativas orientadas al logro de este propósito, dentro del marco de la libre selección y asimilación de los bienes de la cultura sin imposiciones de índole alguna.

La pandemia y el acceso a la educación por diferentes medios está mostrando la necesidad de estrechar lazos no solo familiares, sino también comunitarios, aunque sea a distancia; está mostrando también la necesidad de valorar, utilizar el saber comunitario de nuestras poblaciones indígenas, campesinas para aprender de los valores practicados por las pequeñas comunidades locales en las áreas rurales y urbanas.

Saberes en la EPJA y su posible articulación

La EPJA, a pesar de sus limitaciones, ha estado presente desde varias décadas en los procesos históricos de la región. Estará también presente en la indeseada continuación de esta pandemia o de otras que se presenten más adelante, así como en los tiempos de la “nueva normalidad”. Asimismo, ha generado algunas respuestas creativas, a pesar de las realidades de desigualdad estructural e históricas carencias de capacidad de gestión del aparato del Estado; además,

ha realizado múltiples aprendizajes en materia de realidad nacional, regional y mundial; y aprendizajes en materia de pedagogía escolar y de pedagogía social. Esto nos plantea pensar desde el Coronavirus, la EPJA y su “memoria del futuro”.

Uno de los aprendizajes significativos es que, si la realidad nacional cambia, la realidad educativa nacional tiene que cambiar. Si esta cambia y tiene como instrumento un plan a largo plazo, tiene que construirse una propuesta integral de una EPJA transformada y transformadora con incidencia en los diversos campos de la vida nacional.

Es un imperativo ético-histórico formar parte de la “memoria del futuro” de una EPJA regional y nacional que, de ahora en adelante, camine con la sostenibilidad señalada, con el soporte de la voluntad política y social, en la ruta de su “brújula orientadora”: su horizonte de sentidos desde el pensamiento latinoamericano-caribeño y nacional sobre la EPJA; junto con su acompañamiento y activa participación en los procesos del desarrollo integral y transformador del país y de la educación nacional.

EPJA en el horizonte de la interculturalidad latinoamericana

Se considera la interculturalidad como un proceso de convivencia humana entre diferentes culturas que comparten un determinado territorio, basados en el respeto y el fortalecimiento de sus identidades diversas (Ramírez, 2007a).

Desde esta consideración es importante señalar las diversas acepciones de interculturalidad que a lo largo de los procesos ecuatorianos y latinoamericanos se han dado; así se tiene: la interculturalidad desde el conflicto, la identidad cultural, los saberes, la religión, la ecología.

Desde el conflicto, la interculturalidad tiene que ver con la lucha por los derechos humanos, colectivos, culturales y lingüísticos de los pueblos a través de la movilización social, la lucha jurídica, las declaraciones políticas. La educación de jóvenes y adultos busca la paz y el cumplimiento de los derechos humanos.

Desde la identidad cultural, busca el fortalecimiento de la lengua, cultura de un pueblo. Así se acepta la diversidad de pueblos que

habitan los estados, las regiones, las provincias, las localidades. La relación de esta diversidad debe estar basada en el respeto y el fortalecimiento de su lengua, cultura, historia, cosmovisiones-filosofías, ciencia, tecnología. La educación de jóvenes y adultos con enfoque intercultural bilingüe es una respuesta a estos contextos.

Desde los saberes se plantea a la interculturalidad científica como la interrelación entre la diversidad de saberes de los pueblos originarios con la diversidad de los saberes de los pueblos de otros continentes, de otros lugares, de otras epistemes. Se plantea la valoración de la diversidad de epistemes que lleven a la organización de nuevos sistemas de conocimientos para la humanidad y la madre tierra.

Desde la espiritualidad y las religiones se plantea el ecumenismo, posición adoptada como medio para equilibrar las distintas posiciones religiosas, sus dogmas y su accionar en la realidad. La aceptación de la diversidad de espiritualidades y religiones exige que se valore a los otros en su dimensión espiritual y trascendente donde no existe una religión superior a la otra, sino que se las considera como un sistema de valores válidos para la convivencia humana.

Desde la ecología se plantea el respeto a la diversidad de ecosistemas, sistemas económicos anclados a la naturaleza, la conservación de plantas y animales, la producción agrícola orgánica, la organización de los sistemas de producción basados en una visión ecológica, solidaria y comunitaria.

Uno de sus desafíos más complejos, como se viene refiriendo, es “interculturizar” el currículo. La educación intercultural bilingüe es uno de los soportes fundamentales para la aplicación más amplia de la educación intercultural; porque requiere de un tejido dinámico de articulaciones que enfatice una educación intercultural crítica para afirmar la autoestima, la autocomprensión y la comprensión con personas de otras culturas de su país, de su región y de otras regiones del mundo. De esta manera, este es un instrumento estratégico para fomentar la cultura de los derechos humanos, la cultura ciudadana como soporte de la cultura democrática, la cultura de paz, la cultura de un desarrollo humano integral (Picón, 2013).

Desde el punto de vista pedagógico, ello implica, en primer lugar, reajustar la estructura básica curricular contando con la activa

participación de todos los actores culturales. Es importante tener en cuenta que los currículos vigentes de la EPJA en los países de la región son currículos monoculturales, porque su única vertiente es la cultura occidental. Solo se puede interculturalizar el currículo con la participación de todas las culturas y etnias de un país, de los sistemas culturales de la civilización occidental y los sistemas culturales de las otras civilizaciones vigentes en el mundo (Picón, 2020).

Una de las vías potentes para impulsar la interculturalidad de un país es la educación intercultural. En los países latinoamericanos con alto componente de población indígena se estableció primero la educación bilingüe y luego la educación intercultural bilingüe (EIB). Desde sus inicios, esta fue concebida y aplicada para los estudiantes indígenas desde la educación inicial hasta la superior. En los países en los cuales se ha aplicado ha brindado algunos aportes que deben ser valorados y tomados en cuenta: enfatiza la diversificación curricular, se empieza a reconocer el bilingüismo como algo positivo para un país, así como para el aprendizaje en general; se difunde el concepto de la interculturalidad y su incidencia en el ámbito pedagógico; se reconoce la importancia de la educación comunitaria.

Desde el punto de vista normativo-legal en algunos países latinoamericanos se establecen medidas para que la educación intercultural se desarrolle en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Es el caso, por ejemplo, del Perú, pero que todavía está en un proceso inicial de implementación. En el Ecuador se cuenta dentro de la Constitución con la existencia del sistema de educación intercultural bilingüe desde la educación inicial hasta la superior. Actualmente, se cuenta con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe dentro del Ministerio de Educación y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi-Casa de la sabiduría (UIAW).

Algunos posibles rasgos característicos de la educación intercultural pueden ser, entre otros: valorar y reconocer las diferencias entre las personas y los colectivos humanos. Esta tiene presencia en las instituciones educativas y en los demás espacios de aprendizaje, así como en otros campos de la vida nacional. No es la misma para todos los miembros de una sociedad nacional y por ello es heterogénea,

diversificada, abierta a las diferencias y flexible en razón de las circunstancias; se da en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Por otra parte, la dimensión política de la interculturalidad en el Ecuador, plantea desde el movimiento indígena la construcción de un estado intercultural y plurinacional donde se reconozca esta diversidad cultural y lingüística. De igual manera, esta plantea que se hable a nivel público las lenguas originarias, se las utilicen en los medios de comunicación, en las redes sociales y en los procesos telemáticos. (CONAIE, 2019).

Comunidad como una vertiente impulsadora de la EPJA

En el horizonte latinoamericano hay corrientes pedagógicas transformadoras de la EPJA, entre otras: la educación popular, la pedagogía crítica, la pedagogía desde el sujeto educativo, la pedagogía desde la experiencia, la pedagogía con enfoque de género, la pedagogía con enfoque ecológico; inclusive se está planteando la “cruel pedagogía del virus” (De Sousa, 2020). Desde la perspectiva general se propone el mediativismo pedagógico, que plantea el uso de las tecnologías virtuales ligadas a los medios de comunicación social. Término acuñado por Ángel Ramírez, coautor del presente artículo.

La educación popular en América Latina y el Caribe tiene una historia y un legado que respaldan su iniciativa de movilizar el pensamiento educativo latinoamericano y caribeño, con el fin de construir un proyecto regional de educación popular de jóvenes y adultos con incidencia en los escenarios del Estado y de la sociedad en su conjunto, así como en los diferentes ámbitos de la vida humana.

Lograr el propósito señalado implica hacer una gestión del conocimiento, una parte del cual está sistematizado y otra que requiere producir nuevos conocimientos. Implica también dialogar, negociar y concertar con los sectores y actores involucrados en la educación y aprendizajes de los jóvenes, adultos y adultos mayores, teniendo en cuenta algunos principios fundamentales no negociables.

Es un reto a la capacidad dialógica, capacidad de respeto y tolerancia a las ideas y propuestas con las que necesariamente no se concuerden; y es un reto también a la capacidad de servicio y de realización con

quienes tienen coincidencias fundamentales con la educación popular y con quienes disienten de ella.

La EPJA, definida como un movimiento pedagógico, cultural, social y político tiene que ejercer un liderazgo democrático, incluyendo el campo del conocimiento. Es un desafío crucial de carácter epistemológico, ético y político, pero necesario para construir y ejecutar un proyecto de educación popular con jóvenes y adultos en los niveles nacional y latinoamericano (Picón, 2020).

“Runa yachayka may sumakmi kan ñawpakman rinkapak tukuy yachachikkunaka yachakukkuna paykunapura yuyayta kushpaka mushuk yachayta tukunkamari”.

Ángel Ramírez y César Picón

Referencias

- CONAIE, (2012). Proyecto Político. Quito-Ecuador. <https://drive.google.com/file/d/0B9xnykmEIMEAMFd1MTJYanZuUjA/view>
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Degregori, C.I. (2002). Perú, identidad y diversidad cultural. En M. Heise (Ed.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima, Perú: Editora Forte-Pe
- Freire, Paulo. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra
- _____. (1987). *Pedagogía do oprimido*. (17ª Ed.). Río de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Lorenzatti, M. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa Educativo de Jóvenes y Adultos como política de Estado local*. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tenemos-una-oportunidad-barrio/>
- Picón, C. (2013). *Gobernabilidad de la Educación en América Latina. Algunos elementos clave*. Lima, Perú: Editora Derrama Magisterial/Infodem.
- _____. (2020). *Desarrollo, Universidad y Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle/DVV International-Perú*. Lima, Perú: Ruta Pedagógica Editora S.A.C.
- _____. (2016). *El Sistema que esperaba Juan García. Sistema Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Lima, Perú: Ruta Pedagógica Editora S.A.C.
- Ramírez, A. (1995). *Didáctica de Historia y Geografía*. Quito, Ecuador: Editorial Voluntad.
- Ramírez, A. (2007a). *Interculturalidad y Currículo*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ramírez, A. (2007b). *Aprendizaje social de las lenguas*. Quito, Ecuador: Centro de Publicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Walsh, C. (2002). Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (p.115-142). Ima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Ética, globalización, interculturalidad y cultura

Ángel Marcelo Ramírez Eras
Fundación Intercultural Guanchuro- Quito
guanchuro@gmail.com

Ética, globalización, interculturalidad y cultura constituyen elementos esenciales para comprender la educación de jóvenes y adultos en un nuevo contexto, es decir la construcción de un nuevo modo de producción denominado *muyugénesis*. La ética se la aborda desde el ethos de la liberación; La globalización se la analiza desde las nuevas tendencias de la educación telemática debido al fenómeno del coronavirus; la interculturalidad desde la genética, la historia, la religión y la ciencia. En cambio, la cultura se aborda desde el arte y la lengua. Todos estos escenarios constituyen una visión de hacer una nueva educación en su contexto general y desde la educación para los jóvenes y adultos en su contexto particular a la cual se la denomina “mediativismo educativo”.

La reflexión temática parte del nuevo contexto de la educación y su incidencia en la globalización. Continúa la reflexión con lo que se denomina el ethos de la liberación, tomado de las reflexiones de Dussel (1998) y su *Ética de la liberación*. El articulista habla de ethos como la visión colectiva de la ética. Se aborda luego la interculturalidad desde una perspectiva nueva para estos tiempos como la genética, la historia, la ciencia. Esto permite que se regresen los ojos a la Tierra y ver al hombre como parte de ella. Finalmente, se hace un abordaje a las acepciones de cultura desde el arte, las expresiones materiales de los grupos humanos y la lengua.

Todo esto lleva a asegurar que la educación cambió y dio un viraje hacia las tecnologías virtuales y no virtuales enfoque al cual el articulista denomina “mediativismo educativo”, considerado como una nueva teoría del aprendizaje que articula las tecnologías virtuales, la radio educativa, la televisión, las redes sociales, el *ayllu yachay homeschooling* o educación en casa y la tecnología instruccional.

Desde esta perspectiva, el texto se organiza desde las siguientes temáticas: la educación y la globalización, el ethos de la liberación, la interculturalidad y la cultura como elementos esenciales para hacer

una nueva educación en este contexto global.

Globalización

El nuevo contexto de la educación en la globalización ha cambiado diametralmente con la presencia de la pandemia mundial. Los centros educativos se encuentran vacíos, las aulas, las bibliotecas se encuentran abandonadas, todos hacen educación en casa. Por otra parte, los educadores formados para dar clase, se encuentran en la encrucijada de mediar el aprendizaje a través de la virtualidad, lo que cambia la realidad de la presencialidad a los entornos virtuales de aprendizaje.

La tecnología virtual, un elemento importante de la globalización, ha unido de manera exponencial a la humanidad y, de igual manera, ha hecho ver la desigualdad de oportunidades que existen entre los que tienen acceso a las tecnologías y de quienes no la tienen.

Esta nueva realidad exige que se articulen estrategias virtuales y no virtuales de enseñanza-aprendizaje. Los entornos virtuales han adquirido una potencialización entre los contextos educativos, para ello el uso de las videoconferencias ha sido un elemento requerido para el encuentro entre docentes y estudiantes, a ello se suma el uso de aplicativos como WhatsApp, Telegram de mensajería instantánea (Centro de Investigaciones Interculturales, 2020).

Desde la perspectiva de estrategias no virtuales, el uso de guías de aprendizaje autónomo es el medio para la educación de miles de estudiantes que no tienen acceso a la conectividad. De igual manera, el *homeschooling* aparece como una nueva tendencia educativa, es decir la educación del hogar se toma el currículo validando sus prácticas y conocimientos. La itinerancia educativa con las precauciones de bioseguridad permite el acceso a la educación de los estudiantes en el mundo.

A ello es importante sumarle los *mass media* a través del uso de la radio y la televisión educativa en tiempos asincrónicos o sincrónicos. La radio educativa se presenta como una alternativa en donde no existe conectividad, la educación también se presenta como otra forma de atender a la necesidad de educarse. Por otra parte, la televisión, en horarios de la tarde, permite al estudiante seguir sus aprendizajes de acuerdo con

sus propios ritmos y aprendizajes (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

El currículo empieza a diversificarse, por cuanto las cuatro áreas del conocimiento parecen insuficientes para la educación de los hijos. Hoy en día, la alimentación, ligada a los conocimientos agrícolas y a la conservación de la madre naturaleza es un área indispensable en el aprendizaje de los jóvenes y adultos. Otra área es la de salud intercultural, por cuanto los saberes ancestrales han salvado miles de vidas en este tiempo de pandemia, no solo es importante ver la solución de la pandemia a través de una vacuna, sino también de sistemas alternativos de salud intercultural. Así, la medicina natural ha salvado muchas vidas en las familias basándose en recetas milenarias de plantas naturales. El uso de las energías renovables es otra área del conocimiento necesaria para el planeta.

Es así que la ciencia se va reconceptualizando desde un nuevo enfoque paradigmático, el cuidado a la madre naturaleza. En este contexto es necesario reflexionar la ciencia a partir de los paradigmas emergentes como la interculturalidad científica, la multilogicidad, la genética, la telemática. La interculturalidad científica recoge los aportes científicos y tecnológicos de las culturas originarias de todos los continentes y los pone al servicio de la humanidad; la multilogicidad reconoce que existen varias formas de crear ciencia desde la diversidad cultural de los pueblos y no solo desde el positivismo que ha vendido la academia; la genética como medio y eslabón para unir la raíz genética entre el ser humano, las plantas y los animales en su devenir evolutivo; la telemática con sus diferentes aplicaciones que permitan al mundo ser más habitable y sustentable (Ramírez, 2009).

Otro elemento necesario de entender en este contexto de globalización es la economía que debe centrarse en la conservación de la madre naturaleza. La economía ha girado en torno al manejo de los capitales, hoy se desploman el petróleo, las bolsas de valores, la industria automovilística, la aviación, entre otras. Se debe pensar, entonces, en una nueva relación de los capitales que permitan la conservación de la madre naturaleza desde la agricultura, la agroindustria y la comercialización, con el objeto de cuidar y conservar a la madre naturaleza y bajar el calentamiento global. Esta nueva visión de la economía exige

también que la normativa, la educación, la ciencia y la tecnología cambien en esta nueva visión de la economía. El mundo va hacia la conformación de un nuevo modo de producción denominado *muyugénesis* que tiene como base el respeto a la naturaleza en sus diferentes formas de relaciones de producción (Centro de Investigaciones Interculturales, 2020).

En este nuevo contexto global, la educación de jóvenes y adultos y todos los sistemas educativos se anclan. Las modalidades responden a las necesidades de los jóvenes y adultos, planteadas desde hace varias décadas que comienzan a tomar relevancia. Las modalidades de estudios a distancia, semipresencial, tutorial, nacieron con este enfoque de accesibilidad, y hoy por hoy se convierten en una nueva alternativa.

Además, es importante señalar que la educación de jóvenes y adultos ha utilizado la radio como un medio para la formación de conglomerados humanos. El sistema radiofónico bicultural Shuar Achuar es un ejemplo; de igual manera, el Instituto Radiofónico Fe y Alegría. La educación de adultos oferta al contexto global de la educación esta experiencia educativa para llegar a los jóvenes y adultos. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 1993).

Entonces, se camina hacia una nueva teoría del aprendizaje el “mediativismo”, entendido como un enfoque que utiliza las tecnologías virtuales, los medios de comunicación social, la tecnología instruccional y el *ayllu yachay* (*homeschooling*) aplicadas a la educación de los jóvenes y los adultos. El mediativismo hace alusión a los *mass media*, comúnmente conocidos como medios de comunicación social. Complementa esta visión el uso de los entornos virtuales y la elaboración de materiales autoinstruccionales para llegar donde no haya conectividad. El mediativismo parte de la soledad del estudiante en su contexto real, con o sin conectividad, con o sin recursos de aprendizaje, busca el acceso a la educación desde los entornos virtuales, los medios de comunicación y la autoeducación.

Los diferentes continentes tienen necesidad del acceso a la educación a través de la alfabetización, la educación media, las universidades populares y las universidades interculturales. A su vez, la globalización requiere incorporar la megacantidad de conocimientos

colectivos producidos por las culturas originarias que en este momento son necesarios, por ello el *ayllu yachay* o *homeschooling* son estrategias que permiten valorar estos conocimientos a través de los sabios y sabias provenientes de dichas culturas. En todo el planeta, la necesidad de educarse desde la andragogía es necesaria para la humanidad.

El mundo ha cambiado y con ella, la educación. La educación se reactualiza en estas nuevas condiciones y los docentes también se deben reactualizar desde la formación docente. Los nuevos contextos de educación de jóvenes y adultos requieren actualizarse desde las tecnologías virtuales y desde los innumerables aportes de la educación popular. La virtualidad es un camino que deberá complementarse con los demás aportes de la educación de jóvenes y adultos.

Ethos de la liberación

El ethos es el conjunto de valores de un grupo social, estos están centrados en el fomento y el desarrollo de la vida, objetivo principal del ser humano. Los valores se construyen para perennizar la vida individual y colectiva, también están organizados en estructuras jerárquicas, horizontales, recíprocas y colectivos. La jerarquía hace referencia a la concatenación de diferentes valores alrededor de uno superior. La horizontalidad plantea una relación equitativa entre sí y son considerados de igual valor. La reciprocidad se basa en una relación de dar y recibir. Dando es como se recibe y recibiendo es como se da. Lo colectivo identifica a un grupo determinado y lo caracterizan como tal.

El ethos tiene una base cognoscente basada en la sabiduría y en los conocimientos colectivos de una cultura, de un pueblo, de un grupo social. La estructura cognoscente viene dada por la producción de los conocimientos. Esta producción de los conocimientos se da por la tradición, por la creación de nuevos conocimientos, por la producción de personas pertenecientes a dichos grupos sociales. Estos conocimientos tienen diferentes vías de expresión desde la oralidad, la escritura, la iconografía, la corporalidad, la abstracción signica, lo onírico. La oralidad comprende las narrativas culturales; la escritura, la expresión escrita en diferentes signos; la iconografía, la expresión

plástica en diferentes estructuras; la corporalidad expresada en el movimiento del cuerpo, su estética; la abstracción signica reflejada en signos y símbolos propios; lo onírico en la interpretación de los sueños.

El ethos de la liberación se ha visto negado por la dominación, la invasión y la conquista. Los diferentes continentes han sufrido la devastación de la madre naturaleza y el genocidio de pueblos enteros. El hombre es el lobo del hombre decía Hobbes y esta ha sido la tónica de la dominación del hombre sobre el hombre. Así, el continente americano, hoy llamado Abya Yala (tierra en plena madurez en la lengua kuna de Panamá), ha sido invadido, explotado desde el corazón de la madre tierra. Sus hijos han sido devastados en sus lenguas, culturas, ciencia, tecnología. El continente africano ha sufrido la esclavitud del hombre sobre el hombre. La diáspora de los pueblos afrodescendientes, ligados a las familias lingüísticas como el suajili que llegó a América y continúa sobreviviendo hasta la actualidad.

El ethos de la dominación ha tenido elementos comunes como la riqueza de pocos a través de la pobreza de millones de seres humanos; la imposición de la paz a través de la guerra; la supremacía de las religiones basada en las guerras en algunos casos llamadas “santas”; de la destrucción de la ciencia, tecnología propia debido a la visión monocientista de la dominación; la desaparición de miles de lenguas originarias por la imposición de una lengua dominante establecida como la “oficial”; la imposición de estados uninacionales sobre estados plurinacionales; y, finalmente, la imposición de las monoculturas sobre la interculturalidad de la diversidad.

El ethos de la liberación tiene tres elementos importantes para su construcción, aun cuando el ethos de la dominación exista: la educación, la movilización y la gestión del capital. La educación en este contexto toma parte por la liberación y no por la dominación; por la paz y no la guerra; por la interculturalidad científica y no por la visión monocientista del conocimiento; el multilingüismo frente al monolingüismo; el pluralismo religioso frente a las religiones dominantes; la interculturalidad frente a lo monocultural. La movilización social convoca a los colectivos sociales para que construyan y generen nuevos tiempos desde la lucha por sus derechos. Por su parte, la gestión del capital toma en cuenta el valor del capital

humano, de las relaciones equitativas de producción, la conservación de la madre naturaleza, la economía solidaria y el intercambio o trueque. En sí, la liberación del ser humano desde sus propias realidades y contextos.

La educación en su conjunto y, particularmente la educación de jóvenes y adultos plantea la liberación de la estructuras sociales de dominación, la superación del ser humano, la lucha por los derechos humanos, culturales y lingüísticos, la erradicación de la pobreza con la creación de riqueza, la valoración de la madre naturaleza y sus derechos, la construcción de una nueva sociedad *myyugenética*, el bienestar de la humanidad desde la localidad de las realidades locales para las transformaciones globales.

Interculturalidad

Las reflexiones que se comparten a continuación plantean diferentes formas de abordar la interculturalidad desde los albores de la humanidad; desde la infinidad de interrelaciones humanas, así como de la relación del ser humano con la madre naturaleza. Así en este contexto se hablará de temáticas como la interculturalidad genética, religiosa, histórica y científica. Estas cuatro acepciones se consideran pertinentes para entender el nuevo contexto actual en el cual se mueve la educación para los jóvenes y los adultos.

La interculturalidad genética tiene que ver con los intercambios genéticos humanos y de la madre naturaleza que permiten que la humanidad sea cósmica. Desde el *big bang* hace 15 000 millones de años, el cosmos ha ido expandiéndose. Hace 4 500 millones de años aparece la Tierra. Luego, aparece la vida, la cual se va gestando en el agua, continúa el apareamiento de la fauna y de la flora. Finalmente, hace 3 millones de años, la evolución del ser humano continúa su recorrido hasta llegar al homo sapiens.

Con el apareamiento del Homo sapiens en África, este continente se transforma en la génesis materna de todos los Homos sapiens de la madre tierra. Su evolución hacia los Urales lo convierte en el Cromañón apareciendo con él los caucásicos; continúa su evolución hacia China y el hombre de Java demuestra su caminar por todo el oriente. Se suma

a esta evolución los denisovanos en el frío siberiano. De este caminar aparecen los seres humanos en este compartir genético evolutivo y cultural.

Por otra parte, la interculturalidad genética se la observa también en el apareamiento de la diversidad de fauna en el planeta. De acuerdo con la teoría de la Pangea, la Tierra era una sola masa, con el transcurrir de los miles de años, la separación permitió que troncos comunes de animales formen especies distintas de acuerdo con sus contextos. Uno de los ejemplos es la llama, pariente del dromedario y del camello; otro es el puma, pariente del león africano; también se puede citar al ñandú, avestruz americano, pariente del avestruz africana. La interculturalidad genética se encuentra también en la diversidad de los animales del planeta.

La interculturalidad genética se completa con la diversidad de flora que existe en los cinco continentes. Aquí el énfasis que se quiere reflexionar es el intercambio de los alimentos que hay a nivel global. Las diferentes culturas de los cinco continentes domesticaron varias plantas, las cuales, hoy por hoy constituyen la base de la alimentación mundial. Así, el continente asiático ha colaborado con la humanidad con el arroz, el continente americano y más aún las culturas sudamericanas con la papa; la península arábiga con el café. Se podría contar con la infinidad de aportes que hace cada rincón del planeta (Centro de Investigaciones Interculturales, 2020).

La interculturalidad religiosa hoy en día es necesario abordarla, pues en grandes territorios continentales las religiones se viven cotidianamente e inciden en el comportamiento de los seres humanos. En contraste, es preciso identificar las religiones naturales de los pueblos en sus propios territorios y propias prácticas religiosas. Un problema que se presenta en las religiones es considerarse la “verdadera”. En las religiones, al igual que las culturas, no hay superiores ni inferiores, simplemente son religiones que dan un mensaje de paz al alma y plantean la felicidad como la tranquilidad de la misma. Algunas creen en la reencarnación, otras en la resurrección, en la regresión, en la transmutación. Existen religiones monoteístas, politeístas, naturales, personificadas. Se expresan a través de la ritualidad, de las imágenes, de los signos y los símbolos.

El valor de las religiones se basa en el respeto y no en la imposición de las mismas. Muchas religiones han sido impuestas tras la invasión, la dominación, la conquista y la guerra. La religión cristiana se impuso en América tras la invasión española. Otras religiones plantean la guerra como medio para lograr la expansión de sus credos. La imagen de las religiones se observa en el arte de sus templos, en la vestimenta de sus sacerdotes, en la palabra venida de dios, en los ritos de purificación, en sus deidades. La actitud del ser humano debe ser la actitud de respeto, la contemplación, la valoración de la diversidad de religiones y formas de expresar la espiritualidad de los pueblos (Ramírez, 2007).

La interculturalidad histórica permite valorar al ser humano en sus contextos locales como un ser diacrónico y sincrónico. La diacronía hace referencia al uso del espacio local como propio para su crecimiento y expansión. La sincronía, en cambio, al uso del tiempo en un determinado espacio. Tiempo y espacio traspasan al ser humano desde su localidad. La interculturalidad histórica pone los valores como resultado del compartir histórico entre seres humanos. Los pueblos tienen su propia historia, la cual se la encuentra en su tradición oral, en sus escritos sean estos expresados por diferentes manifestaciones petroglíficas, alfabéticas, fonéticas. La leyenda es una narración que va más allá de la realidad, tiene fantasía e imaginación que identifica a un pueblo. La interculturalidad histórica reconoce los aportes de otros en la construcción de una propia historia. En los contextos actuales y desde la mitad del mundo, a partir del levantamiento indígena de 1990, se plantea la construcción de estados interculturales y plurinacionales (Ramírez, 1995).

La interculturalidad científica se caracteriza por cuanto interrelaciona los conocimientos colectivos de los pueblos originarios con la diversidad de los conocimientos de otros, de otras sociedades, de otras formas de comprender el mundo. Así, en cada continente se observan las maravillas de las construcciones creadas por el hombre, pirámides, represas, inventos, caminos, domesticación de plantas, de animales, formas de gobierno, astronomía, lenguas, escritura, vialidad, calendarios, religiones, mitología, experimentos, máquinas, aparatos. La cantidad de conocimientos es infinita.

Una de las formas de acercarse a la interculturalidad científica es la

historia de la ciencia en la cual las culturas originarias tienen elementos comunes en la organización de sus conocimientos, así se tiene el arte de la construcción, el manejo del agua, la agricultura, la domesticación de animales, el cultivo de plantas, escritura, el arte de gobernar. Las culturas americanas construyeron miles y miles de lenguas, muchas de las cuales han desaparecido por los genocidios colonialistas. La escritura petroglífica americana, al igual que la jeroglífica egipcia o la sumeria o el alfabeto griego hablan de la expresión signífica de las culturas. Entonces, la tradición oral y la escritura son elementos de transmisión del pensamiento de una determinada cultura expresada a través de una determinada lengua.

Entonces la interculturalidad científica pone su énfasis en la investigación y en la sistematización de los conocimientos de los pueblos originarios. Aquí la recolección de la tradición oral de un pueblo en sus propias lenguas permite comprender el conocimiento colectivo y sus expresiones materiales tecnológicas. Por otra parte, la filología, el estudio de crónicas o textos que acerquen a dicha realidad y comprenderla, son muy importantes. Además, la arqueocientificidad, es decir la revisión de la ciencia antigua de los pueblos originarios permiten recopilar estos conocimientos para la humanidad (Ramírez, 2009).

Desde la educación de jóvenes y adultos, una de las áreas claves de los currículos tiene que ver con la identidad cognoscente de los estudiantes. Los adultos traen a los centros de educación popular muchos conocimientos dados por la tradición oral, por su experiencia, por su sabiduría. Aquí, es bueno partir de dichos conocimientos, sistematizarlos y compartirlos. Una educación con identidad intercultural y científica abre la oportunidad de generar algo nuevo a partir de la recopilación de conocimientos antiguos.

Para educar a los jóvenes y adultos, la interculturalidad es un enfoque necesario que fortalece las propias identidades locales y la construcción de nuevas realidades globales. Estas realidades globales deben entenderse desde las construcciones locales, del compartir de conocimientos, de la organización de nuevas identidades internacionales, la valoración de la diversidad religiosa, científica, tecnológica de las culturas, la conformación de estados interculturales y plurinacionales.

Cultura

La versión clásica de la cultura ha estado ligada al arte, la cual considera a la cultura como la producción artística de la persona en torno a la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, la danza, el teatro, el cine y la literatura. Esta acepción es inspiradora en sí, si se trata de promover el desarrollo del arte en un grupo social. El arte promueve la imaginación, la fantasía, las sensaciones y las emociones.

Desde la educación para los jóvenes y adultos, el arte es un elemento fundamental para desarrollar la creatividad. Los jóvenes y adultos provienen de sectores populares, rurales, urbanos marginales. En dichos sectores se vive el arte llamado “popular”, un arte que nace del sentimiento del pueblo y que identifica a los sectores a partir de sus expresiones musicales, dancísticas, literarias y teatrales. El pueblo manifiesta a través del arte su identidad y encuentra en la parte estética la expresión de su imaginación y creatividad.

Otra visión de la cultura viene dada por la antropología, la cual estudia las expresiones propias que hacen que una cultura sea identificada como tal. Entre los elementos que forman parte de la cultura constan los mitos, los ritos, los símbolos, la música, la vestimenta, los sistemas de conocimientos y la lengua. Esta acepción de cultura hace relación a los pueblos originarios de cada continente. Los pueblos originarios ocupan territorios comunes unidos entre sí por una lengua en común. Alrededor de la lengua y el territorio los elementos culturales se van configurando alrededor de un grupo cultural originario (Ramírez, 2007).

Además de las acepciones señaladas, se puede abordar la cultura desde la lengua, pues ella expresa a través de la palabra los significados de la cultura. La palabra nombra las cosas, las cosas nominadas expresan objetos, conceptos, juicios. La palabra nace del sentimiento, la emoción de los seres humanos y expresa significados. Las lenguas se las adquieren a través de un proceso de aprendizaje social. Este aprendizaje viene dado por la tradición oral de un pueblo. Dicha tradición expresa consigo una serie de conocimientos producidos individual o colectivamente. La tradición oral expresa lo abstracto de una lengua y su parte artística; así lo abstracto y lo literario de la tradición oral trae consigo

muchos significados propios de cada cultura, sea esta originaria, urbana, juvenil, intergeneracional. Aquí el valor de la mujer es muy importante pues a las lenguas se las llama maternas y la madre es quien transmite las lenguas originarias a sus hijos (Ramírez, 2007).

La educación de jóvenes y adultos se orienta también a los pueblos originarios para plantear una “educación con identidad”. Generalmente los procesos inician con la alfabetización en las propias lenguas originarias, continúa el proceso con la organización de la educación básica y media para jóvenes y adultos. Aquí son importantes las modalidades educativas y los medios telemáticos. La modalidad educativa que se sugiere es la semipresencial o a distancia. Los medios de comunicación, como la radio y la televisión, se transforman en un elemento dinamizador para lograr el acceso a la educación de los jóvenes y adultos. Hoy en día, la educación a distancia modular, donde no hay conectividad u otros medios educativos, constituye también una modalidad esperanzadora para los jóvenes y adultos. Además, en el contexto actual, los entornos virtuales de aprendizaje se han transformado, también, en una nueva modalidad para acceder a la educación de los jóvenes y adultos.

A manera de conclusión, la educación de jóvenes y adultos ha evolucionado desde la concientización hasta la telemática global. Desde los derechos colectivos locales hacia los derechos colectivos globales. Desde las identidades locales a procesos de interculturalidad globales. Desde las identidades continentales a las luchas intercontinentales. Desde las realidades vulnerables locales a la redistribución de la riqueza global. Desde la sostenibilidad local hacia la sostenibilidad global.

La educación en el contexto global pandémico ha cambiado completamente. Del conectivismo migra hacia el “mediativismo”, pues la conectividad no llega a todos y es necesario utilizar los medios de comunicación social, las tecnologías autoinstruccionales y los conocimientos propios que nacen desde el hogar son valorados para la formación de nuevos seres humanos. La educación deberá entenderse dentro de la construcción de un nuevo modo de producción denominado *muyugénesis* basado en el respeto a la madre naturaleza.

La ética humana pasa del ethos de la dominación hacia el ethos de la

liberación. El ethos es el conjunto de valores producidos por colectivos humanos. Dichos valores son los que construyen la cotidianidad del ser humano. Los jóvenes y adultos tienen sus propias luchas y la educación popular se solidariza y construye con ellos mano a mano, un mundo más justo y más humano. La educación de jóvenes y adultos se compromete desde la cotidianidad en el ethos de la liberación.

La interculturalidad permite visualizar un mundo más humano desde el aporte de los conocimientos colectivos originarios, desde la interculturalidad genética, la interculturalidad histórica. Busca la equidad de relaciones en un mundo inequitativo. La educación de adultos tomará a la interculturalidad como un enfoque que permita la valoración de la diversidad, el fortalecimiento de la identidad, la generación de ciencia y tecnología desde los aportes de los conocimientos colectivos de los pueblos originarios de cada uno de los continentes.

La cultura popular de los jóvenes y adultos se debe entender desde otros enfoques sobre la cultura como son el enfoque artístico, antropológico, lingüístico y literario. La cultura es una producción del ser humano, de seres humanos colectivos. En la formación de jóvenes y adultos, además, de la cultura popular se debe tomar en cuenta estas otras acepciones de la cultura para formar seres humanos con identidad.

Referencias

- Centro de Investigaciones Interculturales. (19 de abril de 2020). *Muyugénesis hacia una nueva educació* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PXbZ3VS3cI&t=394s>
- Dussel, E. D. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. México: Universidad autónoma del Estado de México.
- Ministerio de Educación del Ecuador (1993). *MOSEBI, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ramírez, A. (1995). *Didáctica de Historia y Geografía*. Quito, Ecuador: Editorial Voluntad.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (julio 2020). *Educación Indígena y los Derechos Humanos en el contexto de la pandemia del COVID-19: Reflexiones y conclusiones*. Recuperado de <https://oei.org.mx/uploads/files/news/Oei/178/documento-ejecutivo-conversatorios-oei-uabjo-edu-indigena.pdf>
- _____. (2007). *Aprendizaje social de las lenguas en contextos escolares interculturales urbanos* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- _____. (2009). *Ciencia y Conocimiento Indígena*. Quito, Ecuador: Editorial Grafitex.

2.2 La praxis profesional ante las necesidades educativas de los jóvenes y adultos

Fundamentos psicológicos para fortalecer la EPJA

Duraymi Huete Chávez

Ministerio de Educación del Ecuador

duraymi.huete@educacion.gob.ec

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

graciela.urias@unae.edu.ec

Cómo garantizar el derecho humano universal a una educación gratuita y de calidad para todos, a lo largo de la vida y en cualquier circunstancia, es una interrogante central en el debate del ámbito internacional actual.

Algunos de los temas más recurrentes están asociados a la necesidad y demanda sobre la democratización de la educación, acudir a la participación ciudadana para diseñar procesos vinculados a calidad educativa e inclusión; la persistente emergencia de educar para la vida, pensar la educación desde las demandas de los nuevos tiempos; priorizar el aprendizaje formativo sobre el aprendizaje formal, en el marco de una relación consciente y transformadora del individuo y la sociedad; así como implementar acciones para el fortalecimiento de la formación inicial y continua del docente que asume los desafíos en relación a las demandas referidas.

Los problemas y retos asociados al campo de la educación conducen, cada vez más, al análisis interdisciplinario. La intención del presente texto es contribuir al mejoramiento de las prácticas profesionales de la educación para jóvenes y adultos³ en Ecuador, desde fundamentos asociados a tres ámbitos de acción de la psicología: la psicología genética como antecedente de la pedagogía operatoria en el marco

³ En Ecuador se conoce como educación extraordinaria para jóvenes y adultos; sin embargo, la cobertura de atención es a partir de los 15 años de edad (adolescencia tardía). Según el artículo 231 sobre escolaridad inconclusa, del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural:

de análisis de la psicología educativa, así como fundamentos de la psicología del desarrollo.

Para mejorar el diseño de los modelos educativos y métodos de aprendizaje la psicología educativa analiza el comportamiento humano en contextos educativos en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Como parte de su objeto, la psicología de la educación toma en cuenta teorías del aprendizaje como son: la sociocultural de Lev Vigotsky; del aprendizaje social de Albert Bandura o la teoría del aprendizaje de Jean Piaget.

En el marco de análisis, llevados a cabo por la psicología de la educación sobre las teorías de aprendizaje y algunos modelos educativos, Montserrat (cit. en Fariñas, 2001, p.92) reconoce la pedagogía operatoria como resultado de la aplicación de las investigaciones basadas en la psicología genética de Jean Piaget; cuyo fundamento se encuentra en el cuestionamiento de carácter epistemológico en las ideas del autor sobre cómo se construye el conocimiento, cómo puede transitar el sujeto de un estadio menor a uno superior o más válido del conocimiento y cómo se produce el progreso del conocimiento (Piaget, 1979).

Los objetivos de la pedagogía operatoria planteados por Moreno (cit. en Fariñas, 2001, p.92) intentan resolver un conjunto de problemas que alcanzan la actualidad y son estudiados por otros autores en la misma línea de pensamiento. Al pensar los objetivos, en el contexto de educación para jóvenes y adultos son importantes los siguientes:

- a) Basar el aprendizaje en las necesidades e intereses de los estudiantes⁴. Educar para la utilidad y la vida. Responder a las necesidades y exigencia del tiempo que les ha tocado vivir.
- b) Que los estudiantes sean sujetos activos en el proceso de construcción de sus aprendizajes, incluyendo “aciertos” y “errores”, protagonistas de su propia educación. Fundamento que expresa una mirada crítica sobre los procesos de evaluación basados en modelos o esquemas punitivos, lejos del propósito amigable de concebir la evaluación como herramienta para el mejoramiento continuo del aprendizaje individual y colectivo.
- c) Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar.

⁴ Adaptado al contexto de jóvenes y adultos, el texto original se refiere a los intereses del niño.

Desmitificar la escuela como espacio único de aprendizaje. El sujeto aprende en su relación con el mundo, a través de los otros y de ellos mismos. Si imaginamos el cerebro como una caja, habría que decir: Nadie llega al aula con todo por aprender.

- d) “Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico del aprendizaje” (cit. en Fariñas, 2001, p.92). Para Minteguiaga (2014) este aspecto es fundamental en la reproducción de una educación de calidad, así como tener en cuenta la experiencia de docentes y estudiantes.

Así como los intentos de renovación de la pedagogía se basaron en la aplicación de la psicología genética para conducir a la pedagogía operatoria, el nuevo pensamiento pedagógico surgido en la segunda mitad del siglo XX, reconoce los objetivos planteados desde aquella e incorpora otros aspectos necesarios para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y calidad educativa.

Al respecto, Mudrik (cit. en Fariñas, 2001, p.103) presenta dos polos del pensamiento pedagógico con miradas distintas sobre la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) El aprendizaje debe ser esencialmente significativo y la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, contribuir a una posición cívica consciente y la formación de una personalidad activa (preparación para la vida, el trabajo, la creatividad social, la participación y autogestión democrática, el sujeto responsable por los destinos del país y la civilización).

b) Cambia la visión hacia la escuela. En el nuevo pensamiento pedagógico, la escuela autogestiona sus procesos y responde a los intereses, motivaciones y características psicológicas de los estudiantes y sus grupos. El escenario supone un reto para el docente, quien debe ser exclusivamente creativo y abandonar los estándares metodológicos; así como, la concepción de la enseñanza como transmisión directa del conocimiento. La comunidad educativa, en general debe trasegar hacia una concepción más centrada en la persona y sus posibilidades, la “formación del hombre en el hombre” (Mudrik, cit. en Fariñas, 2001, p.103), considerando la escuela como institución sociocultural.

c) El aprendizaje como forma de vida consiente y no como mera etapa de la vida.

Así mismo Mudrik, (cit. en Fariñas, 2001), aborda las principales características del nuevo pensamiento pedagógico: i) educar desde la individualidad; ii) a diferencia de la pedagogía tradicional, se prioriza el desarrollo armónico de la persona frente a las diferentes tecnologías, educación para promover el colectivismo y la solidaridad desde la iniciativa propia e independencia; iii) desaparecen las formas de enseñanza que promueven el intelectualismo y el pensamiento tecnocrático deja de ser un fin; por último, iv) “la comprensión de la enseñanza como sistema socio-estatal, que propone un funcionamiento en condiciones de amplia democratización, apertura y transparencia” (p. 101-102).

La democratización de la educación como herramienta para desarrollar un proceso de enseñanza más cercano a los intereses y motivaciones de las personas; así como contribuir a la calidad educativa, es un fundamento asumido por otros autores latinoamericanos como Lázaro (2013) al decir:

El perfil del ciudadano que la sociedad solicita y demanda, impone que haya una contribución de diferentes visiones y de diferentes grupos de la sociedad. Las medidas de calidad de la educación son el resultado de un proyecto de vida común, de un horizonte de futuro que responda a los anhelos de la sociedad. (p.19)

Así mismo, Minteguiaga (2014) plantea como problema transversal en los sistemas educativos en América Latina que dificultan la atención a la problemática de la calidad: “el accionar centralizado, jerarquizado, autoritario, ineficaz e ineficiente. Un esquema que aisló, de múltiples formas, la educación de las necesidades del entorno” (p.140).

Los objetivos y características tanto de la Pedagogía operatoria como del nuevo pensamiento pedagógico se encuentran en la mirada que diferencia el aprendizaje formal del aprendizaje formativo, siendo este último el espacio de coherencia con lo antes analizado.

Bermúdez, et al. (2002) definen el aprendizaje formativo como: proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social, que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situación diseñadas del proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual

el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y su resultado (p.98).

El aprendizaje formativo tiene cinco (5) características:

- **Carácter personalógico:** el aprendizaje se convierte en “un proceso que enriquece el mundo interno del sujeto a partir de su interactuar con las fuentes externas y propias del conocimiento” (Bermúdez et al. 2002, p. 103).
- **Carácter consciente:** “Necesita que el sujeto sea consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones para lograr un proceso de aprendizaje formativo” (Bermúdez et al. p. 105).
- **Carácter transformador:** las dimensiones se descubren en tres momentos: i) reflexión, cuestionamiento, valoración crítica, generación de ideas propias; ii) elaboración de proyectos de transformación; iii) aplicación comprometida de los proyectos.
- **Responsable:** educación democrática, centrada en la persona.
- **Carácter cooperativo:** no se puede distinguir entre individuo y sociedad (...) nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestro contexto general es en realidad una representación particular e individual de cómo ha sido el mundo captado por nosotros de acuerdo con una fórmula personal, Pinchón (cit. en Bermúdez et al, 2002, p.113).

El aprendizaje formativo, con participación de la vivencia, construido a partir de lo individual y, en relación con su entorno cercano y social, no es posible sin la presencia de las características antes mencionadas.

Los fundamentos académicos abordados permiten una comprensión más clara, primero, sobre qué entender por nuevo pensamiento pedagógico y, segundo, cómo sus objetivos y características buscan mejorar la calidad de sistemas, modelos y prácticas educativas. Es así que, al hablar de calidad educativa nos referimos a la necesidad de: democratizar los procesos educativos, colocar a la persona en el centro de su proceso de aprendizaje (con sus características, motivaciones y sentidos), educar para la vida, entre otras. Y fortalecer la formación del docente en el contexto del nuevo pensamiento pedagógico.

Al igual que los resultados obtenidos en la revisión de algunos

fundamentos académicos, en este recorrido se visualiza la persistencia, por más de medio siglo, de algunos problemas estrechamente relacionados: el acceso a una educación de calidad, erradicar el analfabetismo, y el fortalecimiento de las competencias del docente.

A decir de Esteves (cit. en Arcos y Espinosa, 2008, p. 14), los esfuerzos realizados en los años noventa, en casi todos los países de América Latina y el Caribe, a través de la ejecución de proyectos y programas no arrojaron los resultados esperados. Los diagnósticos de la última década del siglo XX, sobre “la situación educativa latinoamericana demuestran” la ausencia de cambios institucionales significativos y la persistencia de problemas de calidad-equidad y acceso a la educación.

En el período de 2006 al 2015, en el marco de una plataforma de lucha ciudadana, en Ecuador se generan una serie de hitos con incidencia directa en lo que parecía ser la cuarta ola de reforma educativa. La intención de cambio por parte del gobierno de turno se hizo evidente mediante la aprobación de un conjunto de instrumentos de autoridad y nodalidad: el Plan Decenal de Educación, las nuevas disposiciones sobre el campo contempladas en la Constitución de la República de 2008; el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013; la Ley Orgánica de Educación Intercultural; y su Reglamento General, son algunos ejemplos de ello.

Huete (2017), a través de un análisis de *causal process tracing*⁵, coincide con otros autores en que la normativa legal y regulatoria contribuye, como condición necesaria, al proceso de institucionalización de las políticas públicas como acciones implementadas por el Estado para incidir y solucionar un problema; sin embargo, no es una condición suficiente para garantizar el éxito de su implementación.

En Ecuador, las autoridades implementan en el sistema educativo dos tipos de educación: ordinaria y extraordinaria, a través de cuatro sostenimientos educativos (fiscal, fiscomisional, municipal y particular). La educación ordinaria está dirigida a la población cuya edad cronológica corresponde con la aprobada para cada grado o curso y se implementa en jornada diurna; mientras que, la educación extraordinaria, está dirigida a personas de 15 años en adelante, sin

⁵ Rastreo de mecanismos causales.

límite máximo de edad, que por disímiles razones se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa.

El portafolio de servicios educativos extraordinarios se implementa mayormente en jornada nocturna, excepto en los Centros de Privación de Libertad (CPL), Centros Especializados en Tratamiento a Personas con Consumo Problemático de Drogas, Alcohol y otras sustancias (CETAD), y, en la Modalidad a distancia (virtual).

La población adolescente, joven, adulta o adulta mayor que es recibida en las instituciones para personas con escolaridad inconclusa presentan más de una vulnerabilidad. De hecho, pueden encontrarse en situación de privación de libertad, o ser huérfanos, o adolescentes con embarazo/maternidad precoz, persona con necesidades educativas especiales (NEE), o personas en situación de consumo problemático de drogas alcohol u otras sustancias, en condición de movilidad humana, refugiados o migrantes, entre otros. Además del problema de vivir en zona rural o urbana, teniendo en cuenta que la cobertura para educación extraordinaria en la ruralidad es precaria.

Mejorar la calidad educativa es un propósito asociado a otros como: acceso, equidad, nuevo pensamiento pedagógico, ruptura con la vieja concepción de la escuela, educar en comunidad y para una reproducción de la vida humana en armonía con la naturaleza, aprendizaje asociado a las experiencias de estudiantes y docentes, fortalecimiento de la formación del docente.

En este sentido, teniendo en cuenta las características de la población que accede a la educación extraordinaria para jóvenes y adultos, Ecuador presenta algunos avances en cuanto a material educativo para la educación de jóvenes y adultos y malla curricular específica para alfabetización y postalfabetización; mientras que Básica Superior, Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico continúan trabajando a partir de adaptaciones realizadas a la malla de la educación ordinaria.

De las principales limitaciones del modelo para educación extraordinaria en Ecuador, se puede decir: la ausencia de espacios de formación inicial o continua del docente para la educación de jóvenes y adultos; repetición de estilos y métodos implementados en la educación ordinaria, abordando de manera parcial las diferencias culturales, situacionales, geográficas, económicas; no se toma en

cuenta la complejidad de educar y desarrollar procesos de aprendizajes en un contexto de heterogeneidad en cuanto a las diferentes etapas del desarrollo en que se encuentran los estudiantes.

En el último quinquenio, la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, a través de la Dirección Nacional de Educación para Personas con Escolaridad Inconclusa, el Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, junto a otros aliados como la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación han desarrollado un conjunto de estrategias que buscan:

- visibilizar la población en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa en Ecuador;
- sensibilización, participación y corresponsabilidad social;
- fortalecimiento institucional para posicionar la educación de jóvenes y adultos como proceso formativo particular, singular e independiente, no una adaptación de los procesos, condiciones y propósitos de la educación ordinaria;
- centrar los procesos educativos en las condiciones y necesidades de los beneficiarios (estudiantes) y no de los docentes o las convenciones de la escuela como institución, o de la gestión administrativa;
- diseñar modelos educativos acorde a cada contexto (privación de libertad, consumo, migración, refugiados, trabajadores, amas de casas, personas NEE, entre otros casos);
- crear nuevas alianzas y fortalecer las actuales (nacionales e internacionales);
- fortalecer la formación de los docentes.

Cada una de las conclusiones aquí resumida merece ser minuciosamente estudiada en el contexto de educación extraordinaria en Ecuador con el fin de proponer alternativas de solución. Sin embargo, entre ellas, llama especialmente la atención la necesidad de que las características, condiciones (internas y externas) del estudiante, sus experiencias sean tomadas en cuenta por el docente para el proceso de aprendizaje y mejorar la calidad educativa.

Si el docente conoce las características generales de la etapa del desarrollo en que se encuentran sus estudiantes (componentes afectivos y cognitivos que regulan su vida, sus intereses, su personalidad),

puede caracterizar a sus estudiantes, incrementar las posibilidades de conducir el proceso de aprendizaje en aula hacia lo significativo y desde la experiencia anterior, desmarcarse de su propia escucha e intentar comprender cómo es la relación de sus estudiantes con el medio, que, a decir de Piaget (cit. en Fariñas , 2001, p. 91) “es donde surge la inteligencia, puesto que en la interacción con el medio cada situación es un factor que contribuye al desarrollo”.

El estudio de las características generales de las diferentes etapas del desarrollo forma parte del objeto de la psicología también conocida como evolutiva o de las edades. Esta explica,

las regularidades que se producen en el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, en diferentes etapas de su ciclo vital, partiendo de las condiciones que explican de manera causal este proceso y que permiten la caracterización de sus diferentes estadios o períodos. (Domínguez, 2006, p. 8)

Para la comprensión científica de las características de los jóvenes y adultos es necesario recurrir a los saberes que brinda una rama de la psicología: la psicología del desarrollo o psicología evolutiva, como también es reconocida por algunos autores.

Los autores Barles, Reese y Neselroade (1892) reconocen que la psicología evolutiva se ocupa de la descripción, explicación y modificación (optimización) del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo del ciclo vital, y de diferencias interindividuales (así como semejanzas) en el cambio intraindividual. (Jiménez, 2018, p.8)

En esta dirección es importante explicar que cuando se habla de lo intraindividual se refiere al cambio en un individuo, en los procesos de formación y desarrollo de su personalidad, mientras que lo interindividual se refiere al cambio entre individuos, es decir, en el contexto de sus relaciones humanas con el otro, con otros contextos de actuación.

Coherente con esta idea resulta interesante los aportes que realizan los autores Papalia y Dkos (2009) en su texto *Psicología del desarrollo* al explicar que para la comprensión del ciclo de vida y su evolución es importante reconocer diferentes dominios del desarrollo: “desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial. Aunque estén separados para su estudio, en realidad estos dominios están interrelacionados” (Papalia y Dkos, 2009, p. 10), y constituyen aspectos

esenciales a estudiar dentro del desarrollo del ser humano y a la vez son sustentos de investigaciones de la psicología evolutiva en su método de estudio.

Dentro del desarrollo físico se tienen en cuenta los cambios corporales como la estatura, peso, desarrollo cerebral y el desarrollo de las habilidades motoras. En el desarrollo cognitivo se contempla el estudio de los cambios en los procesos de pensamiento que afectan el aprendizaje, las habilidades lingüísticas y la memoria, mientras que el desarrollo psicosocial se consideran cambios en los aspectos sociales y emocionales de la personalidad.

El tener en cuenta los anteriores dominios, lleva necesariamente a considerar categorías claves que permiten explicar la evolución y desarrollo del ser humano como son: crecimiento, desarrollo y maduración.

“Cuando se habla de crecimiento, se refiere al proceso que transforma a un niño en ser adulto, mediante el aumento progresivo y continuo de su tamaño corporal, la maduración de sus órganos y el desarrollo armonioso de sus miembros” (Atkin, Supervielle, Sawyer y Cantón, 1987, p. 20). Nótese como esta definición marca una pauta importante en la evolución del ser humano, pues forma parte de una de las premisas biológicas que permiten el desarrollo de la personalidad desde la génesis, proceso que comienza desde la vida intrauterina, en la concepción y prosigue desde el nacimiento a través de los primeros años de vida con el aumento de peso, estatura, desarrollo de los órganos, hasta alcanzar el tamaño de un adulto.

En la explicación del crecimiento está implícito el manejo de la categoría desarrollo, pues en la misma medida que el ser humano crece físicamente se está desarrollando, lo cual indica que se están formando en él nuevas estructuras y conexiones funcionales más complejas las cuales le permiten la adaptación de las condiciones cambiantes del medio y por lo tanto lograr mayor eficacia en su relación con este. El desarrollo implica la formación de nuevos rasgos, cualidades, habilidades, propiedades, formas y estructuras como un proceso paulatino, gradual y continuo.

En correspondencia con la idea anterior, en torno al desarrollo, es preciso señalar que la potencialidad genética del ser humano

determina, pero no limita su desarrollo en la interacción con el medio. Esta idea permite comprender que los genes son esenciales para el desarrollo; pero, por sí solos no funcionan ya que requieren de la acción del ambiente tanto interno (otros genes) como externo (nivel de nutrición, temperatura, ambiente social) para que se manifiesten.

Por otra parte, la maduración es el establecimiento de los rasgos morfológicos externos e internos, las cualidades bioquímicas y fisiológicas del organismo. Es importante precisar que la maduración se realiza en la actividad del organismo en interacción con el medio, por lo que no solo depende del genotipo, sino de las condiciones de vida.

El análisis de las tres categorías presentadas: crecimiento, desarrollo y maduración solo se hacen de manera independiente para su estudio didáctico, pero en la evolución del ser humano ocurren dialécticamente y ellas han constituido un punto de partida importante para las periodizaciones del desarrollo psíquico que han propuesto los autores a partir de diferentes etapas, fases y períodos.

“La periodización del desarrollo psíquico es la división didáctica y convencional del proceso de crecimiento y desarrollo humano, en etapas, períodos y estadios, tomando en consideración el mayor número posible de indicadores bioquímicos, morfológicos, funcionales y psicosociales” (Mayorga, Duarte, Castillo de Agüero, 2006, p. 18).

El problema de la periodización del desarrollo, constituye problema teórico-metodológico no resuelto, pues se presenta con diversidad de enfoques y propuestas, dada su importancia en la concepción del desarrollo psicológico. En la actualidad la Organización Mundial de la Salud (OMS) también ha realizado propuestas que son asumidas desde los estudios de la psicología, la medicina, la pedagogía, para organizar didácticamente el currículo.

A continuación, ofrecemos una de las periodizaciones que se está manejando con fines didácticos y curriculares.

Tabla 1
Periodización de las etapas del desarrollo

| Etapas | Edad cronológica |
|---|---|
| Neonato | Desde el nacimiento a 1 mes |
| Lactante | De un mes a 1 año |
| Infancia | |
| Edad temprana | 1 a 3 años |
| Edad preescolar | 3 a 6 años |
| Edad escolar | 6 a 12 años |
| Pubertad o adolescencia temprana Adolescencia tardía o primera juventud | 13 a 14-15 años 15 o 16 años a 20 años |
| Juventud adulta (adultez joven) | 20 a 30 años, 30- 40-45 años |
| Madurez o mitad de vida | 40-45 a 60 años |
| Tercera edad senectud (edad tardía) | 60-70-75 años |

Fuente: Mayorga, E., y Castillo, 2006, p. 19.

De manera muy breve se explicarán los principales rasgos que tipifican desde el punto de vista psicológico las etapas del desarrollo, a partir de la adolescencia tardía o primera juventud, debido a la importancia que tiene para los fines del presente texto.

Adolescencia tardía o primera juventud

Como se indica anteriormente, esta etapa se extiende desde los 15 o 16 a los 20 años, siempre teniendo en cuenta que se realizan aproximaciones, que nunca los análisis son únicamente sustentados en la edad cronológica, esta se puede adelantar o retrasar con respecto a las características psicológicas. Todo depende de la situación social del desarrollo de cada sujeto.

En el dominio del desarrollo físico ocurre una redefinición de la imagen corporal, relacionada a la pérdida del cuerpo infantil y la consiguiente adquisición del cuerpo adulto. Los cambios de carácter biológico que se producen en la pubertad se consolidan en la adolescencia tardía, los cuales constituyen tendencias del desarrollo, pero se expresan de manera única en cada sujeto.

En el dominio del desarrollo cognitivo se destaca el carácter emocional personal que adquiere el pensamiento, lo cual hace que el sujeto defienda con mucha vehemencia e implicación personal sus puntos de vista, sus opiniones, sus juicios, las ideas son expresadas de manera muy elaborada y todos los demás procesos cognitivos se siguen desarrollando y enriqueciendo bajo la influencia de las exigencias de la actividad de estudio y las relaciones sociales y laborales.

En la esfera relacionada con el dominio del desarrollo psicosocial esta etapa marca las pautas para transición a la edad adulta, se distancian de la familia para satisfacer sus necesidades de independencia y autonomía. Desde el punto de vista emocional se va logrando una estabilidad, se consolidan sentimientos de amistad, de amor, la selección de la pareja se realiza sobre la base de las cualidades del otro y un elemento muy importante está relacionado con la autodeterminación personal y profesional en torno a la elección de futuro, con la profesión y demás elementos de la vida personal.

Juventud adulta (adultez joven)

Los autores revisados tales como: Mayorga et al. 2006, Domínguez, 2010, y Jiménez, 2018, entre otros, coinciden en enmarcarla en dos momentos: entre los 20 a 30 años, o desde los 30, 40 y 45 años. Esta etapa es considerada como la más larga de la vida, compleja en demandas de logros personales, sociales, familiares. La concepción de las edades oscila de acuerdo con diferentes realidades sociales, económicas y culturales.

Según el autor Jiménez (2018) se divide en tres subetapas: “adultez joven (20-40 o 45 años) adultez media (40-65 años) adultez mayor (65 años en adelante)” (p.24).

El primer estadio se caracteriza por el grado de madurez que alcanza el sujeto que le da la entrada y el desarrollo en el mundo adulto, en este momento de la vida las personas han establecido un estilo de vida propia independiente de la familia y tratan de lograr sus objetivos sin cuestionarse los medios. Constituye un momento de consolidación y lucha perseverante para lo lograr las metas propuestas, se comprometen profundamente con los aspectos importantes de su

vida y se desligan de influencias anteriores.

En la transición de la madurez (40-45 años) los sujetos comienzan a cuestionarse la mayoría de los aspectos de su vida junto a la conscientización del tiempo que les queda. El autor antes señalado precisa que como elementos distintivos de esta larga etapa del ciclo vital se pueden encontrar las siguientes características: el logro de la madurez en el desarrollo de la personalidad, logro de identidad e intimidad, se ha logrado ya la independencia y límites con padres, existe un reconocimiento de que sus caminos y metas son divergentes, prevalencia de los valores éticos, morales, sociales y culturales, preponderancia de metas por sobre satisfacciones inmediatas, límites del yo establecidos e identidad (Jiménez, 2018, p.24).

Tercera edad senectud (edad tardía)

El reconocimiento de las edades de esta etapa final del ciclo vital varía de un autor a otro, generalmente está reconocida entre los 60, 70 y 75 años, entre los 70-75 años, y como rasgos específicos los autores consultados coinciden en identificar dicho periodo como un momento del ciclo vital involutivo. Los sujetos que entran en esta etapa reconocen lo que fueron, pero ya no lo son, se desarrolla un sentimiento de pérdida, de frustración, de angustia y se vuelven muy sensibles y frágiles.

“En los seres humanos que el envejecimiento ocurre de forma normal las funciones cognitivas se caracterizan por el aumento de la inteligencia cristalizada, (capacidad para recordar y emplear la información aprendida)” (Jiménez, 2018, p.26), lo cual depende en gran medida de la formación y la cultura que han tenido, así como de las experiencias vitales. Durante este tiempo, los adultos mayores pueden apropiarse de nuevos aprendizajes de manera intencional, de esta forma siguen acumulando información, reestructurándola y relacionándola con aprendizajes anteriores; aunque también se reconoce que la velocidad de las reacciones cognitivas disminuye. Esto se evidencia en aspectos tales como: actualización de la información, solución de problemas, el aprendizaje de actividades psicomotoras, la toma de decisiones, entre otras.

Desde el punto de vista emocional, se acentúan los temores al envejecimiento, se comienzan a desarrollar procesos de introversión, la necesidad de relatar experiencias pasadas, tienden a aislarse, a mantener esquemas de vida con poca flexibilidad a los cambios.

En el caso de personas que tienen un envejecimiento patológico, desde el punto de vista psicológico existe la tendencia a la depresión, ansiedad, se acentúan los temores, la aparición de la demencia.

Hasta aquí se ha realizado una muy breve caracterización desde el punto de vista psicológico de las etapas de la vida que son imprescindibles tener en cuenta en el proceso de educación de jóvenes y adultos en el contexto ecuatoriano.

Referencias

- Atkin, L. C., Supervielle, T., Sawyer, R., y Cantón, P. (1987). *Paso a paso: cómo evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños*. Ciudad de México, México: Pax México.
- Bermúdez, García, Beatriz, Pérez L., Pérez y Rodríguez. (2002). *La facilitación del aprendizaje formativo, en Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. La Habana, Cuba: Editorial pueblo y educación.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo, problemas, principios y categorías*. Editorial Interamericana de Asesoría y servicios S.A. del C.V., Reynosa, Tamaulipas, México. Recuperado de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/LibroLauraDominguez.pdf
- Esteves, Ana (2008). Introducción. en Arcos Cabrera, C. Espinosa Betty. *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito, Ecuador: Flasco, Sede Ecuador.
- Fariñas, G. (2001). *Psicología Educativa*. Selección de lecturas. La Habana, Cuba: Félix Valera. Versión impresa, pp. 43-160.
- Huete D. (2017). *Análisis de la política pública para el ¿Fortalecimiento? de la educación intercultural bilingüe en Ecuador* (tesis de maestría). FLACSO Ecuador.
- Jiménez, T. (2018). *Curso de Psicología Evolutiva*. S/R. Universidad de Oviedo. <https://www.slideserve.com/declan/psicolog-a-evolutiva>
- Lázaro, A. (2013). Derecho a la Educación, derecho de participación. En Arcos Cabrera, C. y Espinosa B. (Ed.), *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General a la Ley, (2012). Quito, Ecuador: Editogran. S.A: ISBN: 978-9942-07301-3 (versión impresa).
- Mayorga, E., Duarte E y Castillo de Agüero M. (2006). *Desarrollo del niño y la niña en edad preescolar y necesidades educativas especiales* (Ed 5ª). Managua, Nicaragua. <https://docplayer.es/17150147-Modulo-2-los-ejes-transversales-en-la-educacion-preescolar-esperanza-mayorga-pasquier-esperanza-duarte-fonseca-mercedes-castillo-de-arguello.html>
- Minteguiga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. Quito, Ecuador: IAEN.
- Papalia, D., y Dkos, W. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Editorial Mac Graw Hill.
- Piaget, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico (1). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.

Sociología y educación popular

Wilfredo García Felipe

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Orlando David Rojas Londoño

Universidad Tecnológica Indoamérica-UTI, sede Quito

davidrojas@uti.edu.ec

La sociología y la educación popular son temáticas recurrentes en el ámbito internacional, siendo una fuente importante en los análisis de los sistemas educativos en contextos diversos. No se pretende en esta propuesta realizar una valoración teórica a profundidad de sus principales representantes clásicos y seguidores hasta la actualidad. Sin embargo, serán algunos de obligatoria referencia por su significación y trascendencia, tomando en consideración el devenir histórico de corrientes filosóficas que se han ido convirtiendo en ciencia, como en el caso de la sociología de la educación.

Es, por tanto, para quienes subscriben, llevar a cabo un acercamiento a la sociología como una de las ciencias de la educación y la significación de la educación popular, una realización pendiente en los reclamos de los pueblos, particularmente de los oprimidos.

Se inicia con un análisis de la situación en la sociedad global actual, de la cual Ecuador no constituye una excepción; teniendo en cuenta el impacto que ha tenido y tiene la pandemia del virus del COVID-19 en todos los ámbitos de las sociedades, donde la Educación no ha sido excluida de sus efectos devastadores, solo por mencionar la que está en pleno desarrollo.

Consecuentemente, se ha seleccionado para iniciar esta reflexión la idea expresada por el intelectual portugués de Sousa Santos (2020), representante relevante de las ciencias sociales en el entorno internacional “existe un debate en las Ciencias Sociales sobre si la verdad y la calidad de las instituciones de una sociedad determinada se conocen mejor en situaciones normales de normal funcionamiento o en situaciones excepcionales de crisis” (p. 19).

La educación como sistema, está obligada a cambios de políticas educativas para estar a la altura de la nueva normalidad a la que hay que ir, independientemente, de las ideologías y formas de pensar de los

estados. El cambio hacia la formación de un nuevo tipo de ciudadano constituye una premisa, para el logro de una actitud ética ante la vida, comenzando por el respeto a la naturaleza y la promoción de la solidaridad entre los seres humanos y el respeto hacia el resto de las especies. Además de promover la interculturalidad real, dejando de ser una intención, convirtiéndose en una realización.

Si no se logra cambios trascendentales en los sistemas educativos, estaremos abocados, más tempranos que tarde, a la exacerbación de actuaciones hegemónicas de países poderosos, pensando en sus beneficios nacionales y no en salvar a la humanidad, por miopías imperiales.

Estos escenarios nefastos, no son una predicción futurista, ya son presente en algunas regiones y podemos citar, por ejemplo, el continente africano; en donde actualmente, según informaciones oficiales de organismos internacionales, ya no por la pandemia que se sufre, sino por hambrunas presentes, están muriendo personas por no tener alimentos básicos y la escasez de agua potable. Una vergüenza para un mundo que produce alimentos para satisfacer necesidades globales. Sin embargo, la desigual distribución de las riquezas continúa ampliando el abismo entre ricos y pobres.

Solo una reestructuración profunda en la educación y los sistemas de salud pública pueden salvar la vida en el planeta. Aparejado a una Naciones Unidas, que deje su doble rasero en políticas de derechos humanos y se imponga la globalización de la solidaridad, por encima de ideologías; donde las culturas y los pueblos, sin exclusiones, tengan igualdad de derechos y oportunidades, dejando de ser instrumento de dominación de las grandes potencias. Hay una interrogante que pudiera hacerse sobre este organismo internacional creado para salvaguardar la paz y alcanzar la mayor felicidad posible de las nacionales: ¿qué se ha logrado para garantizar el bienestar y desarrollo de las culturas y pueblos originarios que sigue siendo una deuda histórica de reivindicaciones?

En palabras de Picón (2013) en el contexto latinoamericano y caribeño:

Históricamente la interculturalidad en algunos países de América Latina se ha aplicado exclusivamente en el campo educativo, sin tener en cuenta la naturaleza intersectorial y multisectorial de la misma. Incluso la aplicación de la interculturalidad en la educación pública ha sido reduccionista, pues la denominada educación intercultural bilingüe está destinada exclusivamente a las poblaciones indígenas, a las niñas y niños de educación primaria que viven en las áreas rurales. (p.82)

Cuando se escriben estas palabras, poblaciones indígenas de la Amazonía continúan padeciendo el abandono de los estados y siguen corriendo el riesgo de su extinción definitiva. Va desapareciendo su hábitat natural. El saqueo de recursos fósiles como el petróleo, sin la debida protección ambiental ante la voracidad de trasnacionales, las devastaciones de los bosques, así como la contaminación de sus ríos, son algunos ejemplos de una realidad reprobable. No obstante, estas son prácticas cotidianas.

Se requiere una acción global y regional en defensa de las culturas y los pueblos originarios desde la propia academia. Es imprescindible la promoción de líneas de investigación que permitan rebasar la retórica y se compulse con resultados investigativos, políticas de apoyo y posibilidades de desarrollo hacia estas comunidades en los respectivos países, bajo el amparo de organismos rectores mundiales. La Amazonía, sus pueblos originarios son patrimonio de la humanidad y en consecuencia deberán ser apoyados por la generación actual.

Una de las causas que ha imposibilitado la concertación en este sentido es la antítesis de la integración latinoamericana y caribeña que se vive en la región, siendo aún una aspiración de un proyecto fundacional de la Gran Colombia, liderado por los próceres de la independencia latinoamericana.

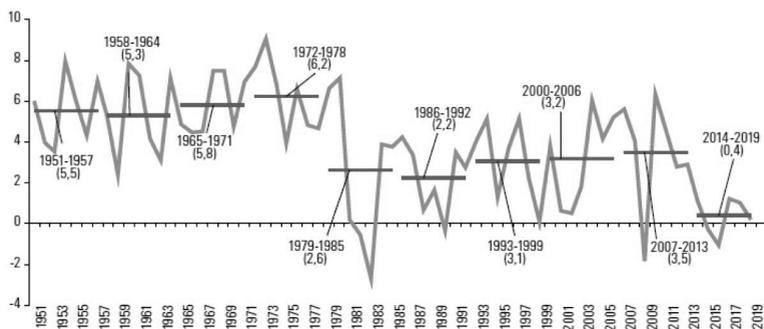
Esa aspiración continental incumplida, ha sido una causal de la debilidad económica y social que ha imperado hasta la contemporaneidad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020):

La pandemia del COVID-19 impactó América Latina y el Caribe en un momento de debilidad de su economía y de vulnerabilidad macroeconómica. En el decenio posterior a la crisis financiera

mundial (2010-2019), la tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) regional disminuyó del 6 % al 0,2 %; más aún, el período 2014-2019 fue el de menor crecimiento desde la década de 1950 (0,4 %) (p.8). (Véase la Figura 1)

En la figura que se muestra a continuación del Informe de la CEPAL, citado con anterioridad, puede evidenciarse la situación económica de descalabro, a partir del PIB de las economías latinoamericanas en años previos al surgimiento de la pandemia del COVID-19; consciente que, para los pueblos, esta información refleja la macroeconomía, no un índice de desarrollo, pues América Latina está reconocida como la región más desigual del mundo. No constituye un índice de desarrollo real, pero ilustra una realidad al menos reconocida oficialmente.

Figura 1
América Latina y el Caribe: tasa de crecimiento del PIB real, 1951-2019

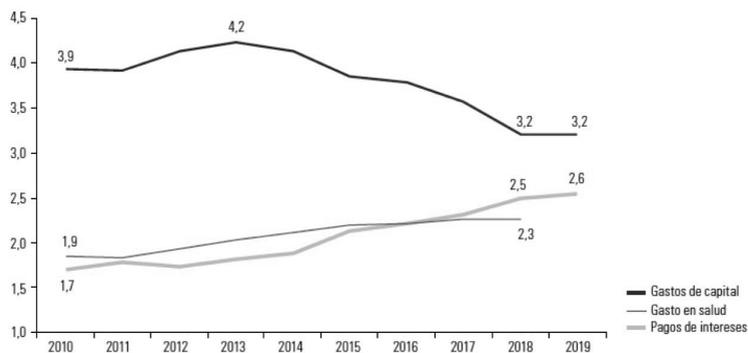


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de cifras oficiales.

Fuente: CEPAL, 2020, p.8, Santiago, México.

¿Como se podrá apreciar la realidad? ¿Impactará más en los sistemas educativos y de salud? ¿Qué se espera para los marginados y excluidos, si no se asume una nueva política donde la riqueza tenga otro cauce de redistribución, considerando el mercado, pero no una sociedad de mercado? Podría explicarse, además, por qué tantos contagiados y fallecidos como resultado del avance de la pandemia en pleno siglo XXI en la región. El siguiente gráfico del Informe Anual de la CEPAL ilustra en algún sentido.

Figura 2
América Latina (16 países): pago de intereses, gastos de capital y gasto en salud de gobiernos centrales, 2010-2019



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de cifras oficiales.

^a Incluye los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

^b Los datos de gasto en salud están disponibles solo hasta 2018.

Fuente: CEPAL, 2020, p.9, Santiago, México.

Es evidente que los compromisos con el capital económico y financiero en muchos países de la región han estado por encima del aseguramiento de la vida de sus respectivos pueblos. La crisis ya era una realidad, reafirmandose lo expresado por la CEPAL y sus investigaciones, en países de América Latina y el Caribe, donde conviven culturas originarias, afrodescendientes y otras minorías. No habrá equidad y justicia social en la región sin tener en cuenta a estas minorías y etnias en su mayoría segregadas. Para Picón (2013):

En otra mirada se considera que hay la necesidad de redefinir el concepto de interculturalidad para pasar de un enfoque funcional a un enfoque crítico. Desde el enfoque funcional, la institución educativa juega el papel de reproductora del statu quo y del sistema social actual. Por mayores avances que tengamos en la educación intercultural bilingüe actual en algunos países de la región, seguirá siendo un instrumento de asimilación al sistema. (p.82)

Pasando a los orígenes de la ciencia que se aborda en este trabajo, es oportuno mencionar a filósofos, sociólogos que han tenido un rol significativo en su construcción, solo para dejarlo de referentes para aquellos que comienzan sus investigaciones con relación a la

sociología y en particular a la sociología de la educación. Invitamos a los interesados a consultar y polemizar obras de destacadas personalidades como Augusto Comte (1798-1857) y Claude Saint (1760-1825); Emile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920), entre otros a nivel internacional.

A mitad del siglo XIX la sociología fue tomando cuerpo en el área latinoamericana. La educación popular, por otra parte, es asumida como una postura alternativa con el principio primordial de asumir como punto de inicio al contexto en el que se desarrolla el individuo. Hacer referencia a este estilo de educación es “hablar de transformación social, sobre todo cuando la misma es concebida como una acción política que favorece la búsqueda del bien común y la justicia social” en palabras de Narváez, Calderón, y Palop (2015, p.20).

En este sentido, diferentes estudiosos mencionan que la calidad de la educación popular se basa, fundamentalmente, en la visión del estudiante como un ser biopsicosocial. Desde esta integralidad, logra potencializarse cada una de sus dimensiones o particularidades, incluyendo en este contexto a las pertenencias socio-culturales. Realidad que facilita la construcción, tanto individual como colectiva de conocimientos y actitudes, a favor de la generación de una sociedad más justa y equitativa.

Han existido excelentes continuadores para un cambio político-pedagógico en Latinoamérica, pero aún, como regla, sus aspiraciones innovadoras han quedado muchas por realizarse. Para abordar el desarrollo de la sociología, teniendo en cuenta su abordaje político-pedagógico en Latinoamérica, se pudiera identificar a varios sociólogos y personalidades; pero debido al espacio de este trabajo se expondrán algunas ideas de uno de sus mayores exponentes, el brasileño Paulo Freire (1921-1997), un continuador y transformador del pensamiento político pedagógico de varios de sus antecesores, entre ellos, José Martí (1853-1895). Se intentará un acercamiento al pensamiento de Paulo Freire de la Educación Popular.

Al decir de Freire (1968) en su obra maestra *La Pedagogía del Oprimido*: “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?; ¿quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión?; ¿quién más que ellos

para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?” (p, 26).

Más adelante Freire (1968) expresa: “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales inauténticos, que ‘alojanal’ opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación” (p.26).

La batalla que se ha librado y se libra por los pueblos para un proceso emancipador requería y requiere, aún en estos días, no negar la situación global, ni tampoco las causales objetivas y subjetivas en el devenir histórico; pero sí, labrar el camino latinoamericano y caribeño con sus saberes, derechos y deberes autóctonos. De esta forma, la reflexión de Gaviria y Holguín (2017) al citar a Freire: “reconozco la realidad, reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante” (p.278).

Esta intencionalidad de Freire exige replantear la educación. Se requiere alejar de los ambientes de aprendizaje a lo que llamó el tipo de educación bancaria. Para garantizar que jóvenes y adultos tengan la oportunidad de una educación de calidad. No solo basta la oportunidad de ingresar a una institución donde supuestamente tendrá la posibilidad de dar continuidad a su preparación o técnica en puestos de trabajo determinados; es imprescindible inversiones en la formación continua de los docentes que permitan convertir a los jóvenes y los adultos en los principales protagonistas de los nuevos saberes utilizando lo más avanzado de la tecnología conscientemente.

El método popular que caracterizó la concepción de Freire en su visión pedagógica, en esencia, respondía a no decir en la relación de maestro-alumno, lo que el alumno debía indagar y aprender, sino que debía primar la interrogación constante, el pensamiento crítico; tanto en el sistema de clases escolarizado, como no escolarizado. Es atinado por tanto reiterar la necesidad que existe de una formación permanente de los docentes que en este tipo de educación laboran, aunque esta es una necesidad en todos los niveles de la educación.

La educación popular en la idea de Freire (1992), expresada en su obra pedagogía de la esperanza resume la concepción, por ello se recoge algunos apuntes en este, un poco extenso, pero muy ilustrativo fragmento que a continuación se cita:

La educación popular en la producción cooperativa, en la actividad sindical, en la movilización y en la organización de la comunidad para asumir la educación de sus hijos y de sus hijas a través de las escuelas comunitarias, sin que esto deba significar un estímulo al Estado para que no cumpla uno de sus deberes como lo es ofrecer educación al pueblo, la que debe sumarse a la defensa de la salud, en la alfabetización y en la pos alfabetización, cualquiera que sea la hipótesis, no es posible descartar el proceso gnoseológico. El proceso de conocer forma parte de la naturaleza misma de la educación, de la cual la práctica llamada educación popular no puede ser la excepción. En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento técnico que los grupos de trabajadores realmente necesitan. Esa es la manera necesariamente, estrecha de capacitar, que a la clase dominante le interesa; la que reproduce a la clase trabajadora como tal. En la perspectiva progresista, la formación técnica también es una prioridad naturalmente, pero a su lado hay otra prioridad que no puede ser puesta al margen. El obrero que está aprendiendo, por ejemplo, el oficio de tornero, de mecánico, de albañil, de carpintero, tiene el derecho y la necesidad de aprenderlo lo mejor posible, pero tiene igualmente el derecho de saber la razón de ser del propio procedimiento técnico. Tiene el derecho de conocer los orígenes de la tecnología, así como el de tomarla como objeto de su curiosidad y reflexionar sobre el indiscutible adelanto que ella implica, pero también sobre los riesgos a que nos expone. (p.161)

Es por ello que se requiere una articulación en el sistema educativo del continente y, sin embargo, como refiere Picón (2013) “no hay una genuina cooperación horizontal solidaria entre la educación superior y los otros niveles de educación; tal cooperación es enteramente viable, si existe voluntad política e institucional y, si se agrega, gestión de ideas y capacidad de propuesta” (p.120).

La sociología en educación en América Latina y el Caribe deberá continuar con un rol significativo en la transformación de los sistemas educativos nacionales, acercándose a proyecciones de cambios. Son múltiples los retos actuales, que a juicio de quienes subscriben, deben enfocarse en la realidad actual a una praxis diferente hacia una nueva

normalidad. La humanidad está abocada a potenciar el derecho de todos los seres humanos a sistemas de educación y salud debidamente estructurados y fortalecidos, por encima de cualquier ideología. Solo la formación de un nuevo ciudadano ético salvará la vida en el planeta. Para evitar un final apocalíptico y es en ese contexto, que la sociología de educación, deberá encauzarse, no solo en la educación de jóvenes y adultos, sino en las diferentes educaciones.

Visión Sociológica de la Educación de Jóvenes y Adultos en Ecuador

Paredes (2006), en su texto sobre La Educación Autoritaria y la educación Liberadora en la pedagogía del oprimido, expresa que es un proceso a través del cual los sectores populares transforman sus experiencias, sentimientos, conocimientos, valores y actitudes para generar una percepción crítica de la realidad, fortalecer la conciencia, desarrollar las capacidades para la acción política en la realidad social y transformar de las estructuras y prácticas organizativas. De esta manera, la educación se constituye en un espacio de liberación y construcción colectiva, en la que los mismos sectores populares son gestores y protagonistas de un proyecto político de liberación. Este espacio supone la construcción de un conjunto de relaciones con los conocimientos, con el mundo y con las personas. (p.7)

La educación popular o educación de jóvenes y adultos como también es conocida y su relacionamiento con la educación liberadora como un componente claramente social; por tal razón, el programa de estudio busca instaurar todo tipo de competencias sociales relacionadas a fortalecer el desarrollo humano y la interacción entre semejantes como la base fundamental de una sociedad inclusiva. Así lo señala, Rojas (2014, p. 35), que, no obstante, de forma sucinta y simplificada, se puede definir sociología como la ciencia que estudia la sociedad con sus propios métodos, tanto su estructura como la acción social, que toma a la sociedad como “un todo” (a partir de sus elementos objetivos) o la visualiza desde la escala de los individuos (subjetivos e intersubjetivos), poniendo el énfasis en la dimensión macro social o micro social respectivamente.

Contextos educativos para personas jóvenes y adultas en el Ecuador

La educación de personas jóvenes y adultas tuvo atención marginal y un cambio de denominación en base a lo expuesto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011), que señala:

De acuerdo con el artículo 53, de la presente Ley, las instituciones públicas y privadas que ofrecen educación popular permanente y educación compensatoria, serán denominadas instituciones educativas para personas con escolaridad inconclusa, y deberán garantizar la oferta de educación básica y bachillerato de conformidad con el currículo definido por la Autoridad Educativa Nacional. (p.43)

Desde la visión sociológica educativa que busca el Ecuador, la LOEI (2011) también indica que, las instituciones educativas cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades y, tanto las públicas como las privadas y fiscomisionales, se articulan entre sí como parte del Sistema Nacional de Evaluación, debiendo cumplir los fines, principios y disposiciones de la presente ley. Los centros educativos, incluidos los privados si así lo deciden, son espacios públicos. (p.42)

Por tal razón la división de la oferta educativa, que busca alcanzar todos los componentes sociales, descritos a continuación:

Clases de Educación en Ecuador

Escolarizada: comprende la educación regular, educación especial, educación popular permanente escolarizada y formación artística.

No escolarizada: comprende la formación que procura el mejoramiento profesional a través de programas especiales de enseñanza y difusión, mediante esfuerzos e iniciativas públicos y privados.

Tipo de Educación

Educación regular se somete a las disposiciones reglamentarias sobre el límite de edad, secuencia de niveles y duración de cursos.

Educación especial está destinada a estudiantes excepcionales por razones de orden físico, intelectual, psicológico o social.

Educación popular permanente es un servicio continuo, que contribuye con programas de alfabetización, formación artesanal, mejoramiento de la educación básica para la población urbana y rural, hispana y bilingüe.

Formación artística contribuye a la formación de personas en educación musical, expresión plástica y artes de la representación.

Educación popular permanente

Para efectos de estudio los autores de esta publicación se centran en los aspectos que contribuyen a la educación popular, tanto desde que las clases de educación sean escolarizadas y no escolarizadas y su desarrollo dentro del contexto social ecuatoriano.

Educación de jóvenes y adultos o educación popular

Para Moncayo (2011), “la educación popular se caracteriza además por ser un espacio horizontal, que asume a sus participantes como sujetos iguales y no como objetos dentro del proceso de aprendizaje (asumiendo una relación vertical sujeto-objeto)” (p.65).

En el marco de la educación popular, este último término designa no solo al sujeto de la educación sino sobre todo a la orientación y el contenido del proyecto educativo: un proyecto transformador de la conciencia y de la realidad económica y social. El Sumak Kawsay (Buen Vivir), adoptado formalmente como nuevo paradigma, alternativo al del desarrollo, como marco orientador para la reforma educativa.

Desde una ecología de saberes propia de la visión sociológica que tiene el Ecuador, el Ministerio de Educación (2012), en su página principal de gobierno de acceso libre, señala que: “(...) las ofertas de educación para personas en situación de escolaridad inconclusa desde un enfoque educativo escolarizado, ofrece la oportunidad de concluir los estudios en los diferentes niveles y sub niveles educativos a los jóvenes y adultos que son parte de los grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo y del modelo económico, social y político, (...) (párr. 1), desarrollando competencias para la vida y el trabajo (...). Además de dar atención en situación de vulnerabilidad a sectores

como privados de libertad, y habitantes de zonas fronterizas (Falconí, 2012, párr.3)

En palabras de Morin, Ciurana, y Motta (2002), la sociedad en su conjunto y los sistemas educativos como parte de ella, al ser tejido vivo requieren practicar el principio de autonomía-dependencia en su administración, para asumir la tarea urgente de “regenerar complementariamente la vida social, la vida política y la vida individual” (p.17). La educación popular en la formación de jóvenes y adultos es un cambio desde lo tradicional. Para el establecimiento de las discrepancias más específicas entre la educación tradicional y los contrastes que tiene frente a la educación popular, fundamento del contexto sociológico del país, es necesario puntualizar que el programa de estudio de postgrado en educación para jóvenes y adultos también explora la importancia de separar este tipo de formación, de la tradicional.

Una formación tradicional, que ha sido dominante en el Ecuador por muchos años, que se centra en el docente, que solo desarrolla aspectos cognitivos y teóricos con abordajes educativos memorísticos, en la cual, el estudiante es solo receptor como sujeto pasivo dentro del proceso educacional, por lo expuesto es imperante cambiar el modelo hacia los parámetros específicos de la EPJA, parámetros que se resumen en una matriz que se detalla a continuación.

Tabla 2
Descripción de la Educación Popular

| Educación Popular | |
|-------------------------------|---|
| Aspectos a desarrollar | Descripción. |
| Perspectiva | Centrada en la vida con base en la realidad. |
| Objetivo | Formar para vivir en comunidad y la toma de decisiones colectivas. |
| Meta | Desarrollo de la participación y del liderazgo. |
| Característica | Dialogica: educa partiendo de las necesidades del educando, valora la cultura y experiencia de educando, desarrolla el pensamiento crítico y creatividad, lleva al educando a asumir compromisos y actuar sobre la realidad. Es dinámica y portadora de esperanza, el educando es el sujeto del aprendizaje. |
| Sujeto | Es un sujeto de acción, el estudiante es el actor protagónico del proceso. Los sectores populares, los educandos llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. Es un sujeto libre que crea su propia historia. |
| Currículo | Es amplio, basado en la propia cultura y en los procesos sociales. Orientado a asumir compromisos con cambios sociales, a la participación en toma de decisiones y en las acciones comunitarias. Asume la responsabilidad que dentro del sistema y las relaciones socio-políticas y económicas se crea desigualdad y exclusión por lo que esto debe ser transformado. |
| Contenidos | Parte de la propia realidad y del interés del grupo. Valora la cultura y experiencias del grupo. |
| Metodología | Problematizador, ligado a la reflexión, donde la primera parte del conocimiento es la experiencia, coherente a la realidad. |
| Proceso Metodológico | Problematizador, ligado a la reflexión, donde la primera parte del conocimiento es la experiencia, coherente a la realidad. |
| Valores | Amor, solidaridad, igualdad, justicia, libertad con responsabilidad, respeto al otro. |
| Modelo de Evaluación | Es un proceso continuo y constructivista. Participativa, progresiva. Todos son responsables de los resultados obtenidos. |

Fuente: Moncayo, G, 2011, p.7, Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Componente cualitativo de la educación popular

El componente cualitativo de la educación popular se centra en considerar valores y principios establecidos que son propios del contexto social, y que el programa de estudio de postgrado en educación para jóvenes y adultos, la EPJA desea alcanzar, fomentando un cambio de mentalidad y sobre todo el cuestionamiento crítico y reflexivo a cada momento de los procesos de formación desde un componente

axiológico; de manera que, paralelamente al proceso andragógico sean ejes centrales en la educación de jóvenes y adultos, con sus propias características, que como lo analizamos en el tema anterior dista de una educación academista y represora. En el texto, *Caminando hacia una educación sindical liberadora, Proyecto Andino de Igualdad y Equidad en los Servicios Públicos*, Moncayo (2011), realiza una división importante sobre los valores en Educación Popular, que se detallan a continuación:

- Colaboración: el trabajo colaborativo es y será siempre la alternativa de transformación social, pero esta no puede ser posible sin la aceptación individual de lo que somos.
- Confianza: es por eso que la confianza también forma parte de los valores indispensables dentro de esta educación popular-liberadora, ya que se crea un compromiso entre los sujetos para llegar a la libertad.
- Coherencia: este valor se convierte en una práctica, puesto que permite crear ideales y objetivos para insertarnos en el mundo y buscar la transformación.
- Unión: es uno de los principios más importantes, ya que solidifica las relaciones, pues dentro de las prácticas dominantes se necesita de sujetos individualizados y aislados para poder dividirlos y dominarlos más fácilmente.
- Organización: al construir una conciencia de clase se evidencian las falencias de las estructuras y relaciones de dominación y se empieza a crear bases sólidas para poder terminar con ellas. Logrando así, una organización social con fines claros como la liberación de estructuras dominantes.
- Síntesis Cultural: cabe recalcar que para poder lograr todos estos principios es necesario una integración o superación de cualquier contradicción antagónica, pues solo así se logrará la liberación de los hombres. (p.56)

Un acercamiento conclusivo

Hacia una nueva normalidad a nivel global, regional y de país que se transitará ante grandes desafíos, la frase que la especie humana

está en peligro de extinción ya es presente; sin embargo, aún se está a tiempo para cambiar el rumbo y alcanzar la felicidad que todos los seres humanos se merecen.

Se deja tales interrogantes con la esperanza de tener respuestas positivas:

- ¿Se alcanzará un equilibrio ético y responsable en la relación con la Tierra que permita la vida en el planeta?
- ¿La coexistencia pacífica primará en las relaciones internacionales?
- ¿Desaparecerá la globalización neoliberal que tiene sumida en la miseria a una gran parte de la población mundial y será una realidad la globalización de la solidaridad?
- ¿La educación popular se convertirá en una realización real de excelencia para “los oprimidos”?
- ¿Se actuará para eliminar la pobreza, la cual constituye una vergüenza en pleno siglo XXI?
- ¿La razón se impondrá a la tozudez?

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Publicación de las Naciones Unidas LC/TS.2020/45. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45602/1/S2000313_es.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador: Editora Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. Buenos Aires: CLACSO. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1968) *La Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía de la Esperanza*. España: Siglo XXI Editores.
- Gaviria, D. A., & Holguín, E. V. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Kavilando*, 9(1), 276-286.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (1)*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Moncayo, G. (2011). *La Educación Popular como alternativa política de resistencia frente a la reproducción de estructuras y prácticas dominantes. Caso de estudio*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, D. (2002). *Educación en la era planetaria*, Ed. IV. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Narváez, A., Calderón, M., & Palop, V. (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría.
- Paredes, B. E. (2006). *La Educación Autoritaria y la educación Liberadora en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Programa de Formación de Educadores Sindicales y Dirigentes, Hombres y Mujeres, de la ISP*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Picón, C. (2013). *Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFA.
- Rojas, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación. *Revista Educación*, 38(1), 33-58.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos, una mirada desde la educación popular y la pedagogía crítica

José Ignacio Herrera Rodríguez

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador
jose.herrera@unaedu.onmicrosoft.com

Ormary Egleé Barberi Ruiz

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador
ormary.barberi@unae.edu.ec

Lucrecia Cuichan Cabezas

Municipio del Distrito Metropolitano de Quito
maria.cuichan@quito.gob.ec

El proceso de enseñanza y aprendizaje: algunas teorías que lo sostienen en la EPJA

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje constituyen un par dialéctico que implica a un sujeto que enseña y a otro que aprende, a través de un intercambio de contenidos que deben provocar crecimiento personal y desarrollador, siempre y cuando se interactúe en una zona de desarrollo próximo, mediante y en correspondencia a la interacción socio-cultural de los actores educativos.

Enseñar es un proceso que favorece la construcción del conocimiento en estricta relación entre teoría-práctica-teoría, es una acción práctica significativa interactiva donde hay una trasmisión y apropiación de contenidos de la cultura desde la reflexión, la indagación, la experimentación y la búsqueda. Aprender es un proceso de apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades destrezas, necesidades, motivos, sentimientos, actitudes y valores en las diferentes etapas del desarrollo humano. Ambos procesos condicionados por la interacción con los ámbitos de actuación social del aprendiz.

En el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA), el docente debe encontrarse en una constante búsqueda para responder a las siguientes interrogantes “¿Qué enseñamos?, ¿cómo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué deber ser y hacer la escuela?” (Camilloni, 1998, p. 15). En tal sentido, la respuesta a las interrogantes formuladas

permite derivar e identificar las concepciones teóricas de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la forma que se relacionan los componentes del referido proceso: los aprendizajes esperados (objetivos), el contenido, las metodologías, las técnicas, los medios y recursos, la evaluación, las relaciones entre los actores y las formas organizativas del proceso.

Desde una perspectiva general, las teorías y corrientes pedagógicas del PEA han transitado en su devenir desde procesos de transmisión al de construcción del conocimiento y con ello, las teorías del aprendizaje, desde el conductismo, cognitivismo y constructivismo; en relación con la naturaleza del conocimiento del “inerte” al “generativo” en correspondencia con los roles y niveles de responsabilidad del docente y el aprendiz en dicho proceso (Doménech, s/f).

En el ámbito de la educación para jóvenes y adultos (EPJA) en Latinoamérica, los presupuestos pedagógicos de la educación popular (EP) constituyen valiosos aportes que particularizan a este nivel educativo institucionalizado en consideración a las normativas de los sistemas educativos respectivos. El docente en la EPJA ha alcanzado diversos escenarios de aproximación en cuanto a las premisas discursivas de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en vínculo con el contexto socio-cultural que tipifica esta etapa de la vida, como es la naturaleza productiva (laboral), profesional, social, cultural, económica, política y ecológica, enmarcado en un programa educativo específico.

Las principales características pedagógicas de la EPJA, relacionadas entre sí por la naturaleza educativa compartida con la EP, representan en este marco político pedagógico, parte de los aspectos planteados por Núñez (2005):

La EP constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía ‘consagrado’ marco positivista (...) desarrolla una propuesta

metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo y en la complementación de distintos saberes. (pp. 7-8)

Dados los presupuestos planteados, al PEA en este contexto, es posible concebirlo desde una mirada epistemológica equilibrada desde las diversas perspectivas que permiten la construcción de saberes y conocimiento plural y abierta; a partir de una concepción del acto de enseñar y aprender sobre la base de las corrientes pedagógicas activas, emergentes o alternativas. Además, comparte de la EP y como punto de partida “la práctica social” por parte de los actores educativos y la construcción del conocimiento como el resultado,

de una pedagogía crítica y profundamente participativa, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva. Se hace a partir de los conocimientos, la práctica y el conocimiento del contexto que los educandos tengan de él. Se trata de un proceso teórico-práctico, donde el conocimiento generado y acumulado por la humanidad (la teoría), está al servicio del proceso de construcción colectiva del conocimiento, y no sobre él. Es la teoría a partir de la práctica y no sobre ella, como suele ocurrir, y que provoca la aniquilación del descubrimiento y el goce. (Núñez, 2005, pp. 11-12)

En consecuencia, la enseñanza de jóvenes y adultos posee argumentos teóricos, metodológicos y prácticos para concebirla en el marco de los postulados de la teoría crítica y de manera particular debe responder a criterios requeridos en el ejercicio de la docencia como profesión transformadora de las diversas situaciones de la EPJA en un permanente accionar del docente de manera crítica y reflexiva sobre la base de la investigación desde y para su propia práctica (incluyendo el currículo).

En este orden de ideas, Carr y Kemmis (1988) aportan criterios metodológicos desde la enseñanza crítica que singularizan el accionar de los docentes para orientar y mejorar su actuación, como investigadores de su propia práctica pedagógica mediante la investigación-acción que “integra el conocimiento y la acción; cuestiona la

visión instrumental de la práctica; es realizada por los implicados en la práctica que se investiga; tiene por objeto mejorar la práctica y supone una visión sobre el cambio social” (Tamayo, 2013, p. 6).

El equilibrio epistemológico corresponde a la combinación de otras metodologías que se asumen en dependencia del posicionamiento del docente-investigador (positivismo, interpretativo o crítico) y con énfasis en criterios como: la pedagogía como ciencia aplicada en relación estrecha con la praxis (relación entre el pensamiento y la acción), es decir la vinculación dialéctica entre la teoría y la práctica con sentido común en la concreción práctica de los conocimientos pedagógicos en permanente reconstrucción y complementariedad; la validación de las interpretaciones pedagógicas “en y a través de la autoconciencia de los profesionales dedicados a la práctica, bajo condiciones de diálogo libre y abierto” (Carr y Kemmis, 1988, p. 49).

En el contexto descrito, el desarrollo profesional desde la enseñanza, amerita la mirada consciente, reflexiva, crítica y humana del docente investigador en acción-transformadora de su práctica pedagógica más autónoma y menos técnica en coherencia con su pensamiento (emancipadora). Desde esta perspectiva, los docentes de la EPJA deben comprender críticamente, analizar e interpretar los ámbitos de la sociedad y las condiciones que se derivan de estos y limitan la implementación y desarrollo de esta educación en la sociedad y en sinergia con los contextos socio-culturales de los actores.

En consecuencia, la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje se asume desde la investigación como una oportunidad de consolidar/complementar el estatus y diversidad epistemológica de la didáctica; al mismo tiempo que permite que el estudiante alcance los aprendizajes esperados/competencias en el ámbito de la formación teórico-práctica de la EPJA. Es posible dicha transformación al propiciar el tránsito del proceso didáctico por metodologías investigativas y epistemológicas diversas, para construir el conocimiento, no solo desde la perspectiva occidental.

La investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe buscar respuestas sobre cómo hacer más eficiente la actuación desplegada por el docente para lograr formas variadas de pensar y construir conocimientos en los aprendices. Contribuyendo así, al desarrollo de

una racionalidad analítico-crítica para la asimilación del contenido de la enseñanza, estimulando la diversidad de pensamientos para aceptar, comprender y respetar el pluralismo en las maneras de conocer y construir saberes, de argumentar y propiciar la mejora de sus niveles de tolerancia social en los diferentes ámbitos de su vida. Todo ello conectado con las características psicológicas del sujeto que aprende, en el caso que nos ocupa, la situación social del desarrollo que se configura en la edad juvenil y la adultez.

Desde una lectura crítica de las prácticas educativas de la EPJA, el referido proceso de aprendizaje ha sido abordado por teorías que buscan comprender mejor los procesos de apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades destrezas, necesidades, motivos, sentimientos, actitudes, valores en esta etapa del desarrollo humano y sobre la base de la interacción socio-cultural, entre ellas se destacan la andragogía, el aprendizaje transformacional, experiencial y dialógico.

La andragogía estudia las formas peculiares de los aprendizajes en los adultos, destacando las necesidades de conocimientos y formas de motivación que en ellos prevalecen, las formas más rápidas de acceder a la información y los recursos nemotécnicos que utilizan, basados en sus experiencias de vida, lo que facilita aprendizajes significativos y duraderos.

La teoría del aprendizaje transformacional está conectada con la teoría del aprendizaje significativo, al concebir la apropiación de un nuevo conocimiento conectado a experiencias previas, lo que la ubica en los marcos del constructivismo piagetiano, llevando al sujeto a nuevos esquemas y a comprender el mundo desde una óptica diferente y a reflexionar sobre cómo trascurren esos aprendizajes.

Por su parte la teoría del aprendizaje experiencial, como su nombre lo indica, les da un peso supremo a las experiencias de vida, aprender “haciendo”, o “Learning by doing” y donde se conjugan las experiencias previas como pautas para alcanzar nuevos saberes, los conocimientos y las conductas.

La teoría del aprendizaje dialógico consiste en privilegiar el diálogo entre los actores educativos en la interacción social y de esta manera propiciar el aprendizaje en los diferentes contextos educativos en el marco de una práctica educativa igualitaria y científica a partir del

diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Estas concepciones psicológicas tienen su impronta en las tendencias pedagógicas liberadoras y críticas que forman parte de los fundamentos de la EPJA. Al respecto, la pedagogía y didáctica crítica son parte de la educación liberadora de Freire que brinda fundamentos a la naturaleza; bases y sentido de la EPJA que busca un cambio social al poner a reflexionar al sujeto sobre su propia realidad, la naturaleza y la sociedad propiciando su liberación personal. En su concepción pedagógica considera al conocimiento como un proceso continuo que presupone una práctica, su metodología se sustenta en cómo la persona percibe el mundo que le rodea y propone entonces las “palabras” y los “temas generadores” como detonantes para aprender y el diálogo que se concibe en una relación horizontal entre docentes y estudiantes.

El rol del docente en la EPJA se plantea como una ayuda para que el estudiante construya una mirada crítica de su entorno y de esta manera pueda actuar y transformarlo. Este tipo de enseñanza supone la contextualización social, trasladar al estudiante al medio que le rodea, a la realidad local, nacional y mundial en varios espacios de aprendizaje. Los aportes de Freire (2004) a la educación popular revelan con énfasis cuatro aspectos básicos de la organización de la práctica educativa que son válidos en la EPJA. **Educación es conocer de forma crítica la realidad, no es una práctica neutral, educación es conocer y transformar al mundo, educación es dialogar y reflexionar,** que sin dudas resumen los pilares de la pedagogía liberadora.

La didáctica crítica, la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación de la personalidad de jóvenes y adultos

La didáctica es la ciencia que estudia el PEA y se asumen las siguientes acepciones: es investigación-acción enmarcada en la teoría crítica, mediante el accionar de los docentes como investigadores de su propia práctica (Carr y Kemmis, 1988); es una de las ramas de la pedagogía que se enmarca en el contexto contemporáneo, caracterizado por el desarrollo científico de las diversas áreas del conocimiento y particu-

laramente se enfoca en los problemas de “secuenciar el acto de enseñar, cómo organizarlo, disponerlo y llevarlo a cabo” (Runge, 2013, p. 202).

Desde la pedagogía de orientación personalista, la lógica del PEA se estructura en elementos personales y personalizados; dentro de los primeros se encuentra al docente y al estudiante y en los segundos el resto de los componentes, los cuales no deben verse en abstracto, sino que responden a cómo cada sujeto los hace suyos y le permite regular su conducta en el marco de dicho proceso. Este análisis conduce entonces a plantear que los objetivos, los contenidos, los métodos y medios, las formas de enseñanza, contribuyen al logro de los objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de aprendizaje. El proceso didáctico debe buscar aprendizajes más significativos y duraderos en la medida que el docente es capaz de ajustar las ayudas a las demandas del estudiantado.

Desde diferentes perspectivas y tendencias, la didáctica asume diversas interpretaciones sobre el acto de enseñar y aprender lo que determina diversas corrientes didácticas. Cada una de ellas asume los componentes personales y no personales del proceso desde sus sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

En consonancia con los presupuestos de la pedagogía crítica, se asume la didáctica correspondiente desde un enfoque humanista, como una de las corrientes medulares de la EPJA dada la naturaleza y vulnerabilidad de los contextos educativos de los aprendices, caracterizados por escenarios de inequidad y exclusión, que requieren de una práctica docente caracterizada por

- a) **Una pedagogía que piensa la educación centrada en los contextos:** esto quiere decir que toda educación como proceso social se enmarca en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas y paradigmas de la época y por la manera como los actores sociales se apropian y empoderan frente ellas. De acuerdo con esta característica lo que tenemos que hacer es leer nuestro propio contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos que nunca ha resuelto para partir de allí en la búsqueda de una enseñanza para el pensamiento. ¿Qué dice la historia de Colombia? ¿cómo hemos asumido las configuraciones familiares, barriales, ciudadanas? ¿cómo está

nuestro sistema educativo? ¿cuáles son las políticas educativas y cómo se expresan en normas y decretos?,

b) **Una pedagogía que recupera los sujetos:** vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo coloca como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solamente la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos sino también y con la misma fuerza, la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes, con saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y ético, con ideas y representaciones a partir de las cuales puede aprender otras nuevas pero sin las cuales no es posible aprender porque aprender es transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico. Una educación que valora el sujeto como capaz de autonomía, libertad y crítica. ¿Quién es el ser humano? ¿cómo aprende el ser humano? ¿quién es el otro y quién soy yo en el proceso educativo?;

c) **Una pedagogía que se posiciona en su dimensión ética y política:** contexto y sujetos conforman una comunidad de intereses y conocimientos ligada por derechos y deberes que pueden construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permita vivir productivamente en medio de las diferencias y no asumirlas como amenazas. Es una ética de la comprensión que asume al otro como referente para construir mi propia identidad, al otro como un mí mismo con ilusiones, ideas, saberes y sentimientos morales. Es recuperar el tejido social deshecho por la discriminación, la inequidad, el desplazamiento y la violencia por medio de la construcción de una ética civil fundada en la dignidad de la persona humana. Reconocer que somos condicionados, pero no determinados como lo sugiere Freire y que juntos podemos construir espacios de libertad. ¿Qué tipo de educación queremos? para qué propósitos y con qué

valores?; d) **Una pedagogía para el pensamiento crítico:** entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero, a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana. ¿Cómo desarrollar comunidades de indagación que develen las condiciones de inequidad y organicen proyectos transformadores?; e) **La escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular.** Se trata de asumir la pedagogía crítica como un referente potente para el diseño curricular que reconfigura los propósitos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación en la institución educativa de acuerdo con las características arriba señaladas. también se piensa desde allí como emerge un maestro comprometido con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientados a cimentar los valores de una ética civil y por sobretodo reconocer el valor de lo colectivo para la concientización, organización, planeación y realización de procesos transformadores de las realidades de deshumanización y exclusión que cruzan las instituciones. ¿Cuáles son los elementos de la pedagogía crítica que nos sirven para organizar transformaciones en las instituciones educativas que permitan una enseñanza para el pensamiento crítico? ¿existen rutas didácticas que lo hagan posible? ¿cuáles son? (Tamayo, 2013, pp. 72-73)

Desde los preceptos pedagógicos expresados y a la luz del análisis

vinculante a la temática de los aportes de Tamayo (2013) y Rodríguez (1997) es posible enunciar los principales supuestos teóricos de la didáctica crítica en el ámbito de la EPJA, a saber: la participación social, autorreflexiva y crítica; comunicación horizontal; lenguaje y vocabulario crítico; humanización y contextualización de los procesos pedagógicos y didácticos; PEA problematizador; construcción y confrontación de la relación de la teoría y la práctica; diálogo, discusión y debates ampliados relacionados a los contextos educativos de los jóvenes y adultos en formación, de manera permanente y sistemática sobre la base de experiencias compartidas.

En el pensamiento pedagógico de Freire se aprecia que la práctica educativa es intencional, mediada por una meta, en los contenidos no se imponen temáticas, se elaboran situaciones ligados a la experiencia de los sujetos, no se separa el contenido de los métodos (Gutiérrez, 1982). Además, la práctica educativa es una totalidad que contiene al maestro, al alumno, el contexto, el contenido, el profesor debe tener imaginación, aprovechar situaciones, ser creativo, dialogar con los educandos y la pregunta es un desafío constante a la creatividad.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la EPJA desde un enfoque inclusivo

En dependencia de los referentes pedagógicos el docente asumirá diversos roles como son: facilitador, director, trasmisor, animador, supervisor, investigador pero lo que sí es común es su rol de mediador en el PEA (Gimeno Sacristán, 1988 y Marrero, 1993). Este proceso de mediación transcurre a través de las diversas estrategias cognitivas que permiten regular dicha interacción eficazmente entre los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza destinan el énfasis al diseño de las acciones o procedimientos de enseñanza, en las “ayudas” que pretenden dar, para lograr un procesamiento óptimo del contenido de la enseñanza que se va a aprender. Es el docente el que piensa, diseña en función de provocar aprendizajes. Las estrategias de enseñanza son entonces procedimientos para ofrecer ayudas y lograr el aprendizaje en sus estudiantes (Mayer, 1984 y Shuell, 1988).

Las estrategias de enseñanza pueden ayudar al estudiante a llegar

más rápido al contenido, a aprender, a mejorar los procesos de atención y de concentración. Estos ayudan a sintetizar y llegar a la esencia del contenido de aprendizaje y, con ello, una mejor apropiación del contenido (Shuell,1988). En esencia debieran permitir que “los estudiantes se vuelvan sujetos autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender” (Díaz y Hernández, 2004, p. 16).

Esta afirmación nos conduce entonces a preguntarnos qué son las estrategias de aprendizaje, al respecto Monereo (1990) y Nisbety (1987) coinciden en que son acciones que a su vez contienen operaciones que se ponen en práctica de manera consciente para resolver una tarea y lograr un objetivo asociado al aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son desarrolladas por el sujeto que aprende, los jóvenes y adultos, siempre que las situaciones de enseñanza les exijan resolver una tarea que implique recordar o solucionar una problemática asociada al contenido de la enseñanza.

El docente de la EPJA debe preguntarse cómo concebir y diseñar estrategias metodológicas en correspondencia a los presupuestos teóricos de las pedagogías y didácticas liberadoras y críticas en estrecha relación con los postulados del pensamiento de Freire (1993 y 2004) en el marco de los contextos socio-culturales cargados de desigualdades y de falta de equidad; derivado de diversos escenarios de vulnerabilidad en donde viven los jóvenes y adultos en su proceso de desarrollo personal y de actuación en las diversas esferas sociales que le demanda la sociedad, no solo por sus necesidades educativas especiales.

Ante el panorama educativo planteado, es inminente la demanda de metodologías didácticas diferenciadas y diversificadas que propicien un PEA en condiciones para minimizar las brechas de exclusión en la población de jóvenes y adultos incorporados en programas y procesos de atención educativa; motivo por el cual la situación demanda de estrategias de enseñanza y aprendizaje concebidas además de lo planteado, desde un enfoque de la educación inclusiva y en atención a la diversidad.

La educación inclusiva (EI) constituye un enfoque de avanzada de la EPJA en Latinoamérica y en particular en el contexto ecuatoriano. Al respecto, la EI tiene “la tarea de promover cambios educativos

sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor)” (Echeita, 2013, p. 113).

La atención a la diversidad en la práctica docente de la EPJA

La atención a la diversidad representa un principio pedagógico y didáctico a considerar en la práctica del docente de la educación para jóvenes y adultos, derivado de los alcances de mayor integración para minimizar las desigualdades, brindar la calidad educativa y responder a los criterios de la EI en el marco de la EPJA. En tal sentido, la atención a la diversidad responde al conjunto de acciones intencionadas y sistematizadas desde las macro y micro perspectivas pedagógicas y didácticas a favor de la

expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos- a-mi como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye. Es aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración (Guédez, 2005, p. 113).

En el marco del enfoque inclusivo, los aportes teóricos desplegados en cuanto al panorama pedagógico y didáctico de la EPJA, la siguiente tabla es compartida porque recopila algunas estrategias del PEA compatibles con los presupuestos teóricos desarrollados en los epígrafes que antecedieron:

Tabla 3
Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la EPJA

| Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía y didáctica crítica en la EPJA-Pedagogía liberadora | | |
|--|---|------------------------------|
| Metodologías activas e inclusivas | Descripción | Teorías del aprendizaje |
| Aprendizaje basado en problema (ABP). Diálogo de saberes. Métodos problémicos y metacognitivos. | Didáctica problematizadora. | Andragogía |
| Aprendizaje basado en investigación (ABI) | Didáctica como investigación-acción. | Aprendizaje transformacional |
| Aprendizaje basado en proyectos (ABP) | Propuestas y diseños para la solución de problemas socio-educativos: reflexión-acción-transformación. | Aprendizaje experiencial |
| Mediación del proceso con las TIC La clase invertida | Uso de recursos y aplicaciones tecnológicas para la inclusión, contando también con recursos educativos abiertos (REA). | Aprendizaje dialógico |
| Diseño universal del aprendizaje (DUA) | Atención al currículo y al PEA de manera diversificada. | Cognitivo – constructivistas |

Fuente: Elaboración Barberi O. (2020)

El trabajo en grupo y la cooperación entre iguales

Para el desarrollo del PEA, protagonizado por los jóvenes y adultos en el marco de las metodologías pedagógicas y didácticas activas recabadas, es necesario el trabajo en grupo y la cooperación. En tal sentido, el centro educativo como institución social organiza dicho proceso desde el grupo de iguales, buscando hacer coincidir sujetos con características psicológicas similares que permita estructurar procesos didácticos de forma colectiva, en pequeños grupos o individualmente, siguiendo la diversidad presente en el aula de clases.

El grupo de iguales tiene un rol trascendente en los procesos de enculturación y socialización del ser humano por lo que no es posible la proyección y concreción de estrategia de enseñanza aprendizaje al margen de la dinámica grupal. En el grupo escolar se producen las

primeras experiencias de participación social, se aprende a manejar conflictos, hacer lo que resulta necesario en cada momento, tolerar divergencias, respetar opiniones, coordinar esfuerzos, entre otros.

Se plantea que el grupo escolar juega un rol fundamental en la estructura y funcionamiento de la personalidad, influyendo en la formación de normas, valores, sentimientos, ideales. La teoría de los grupos identifica la colaboración y la cooperación como formas de interactuar en el marco de esta estructura social. El rasgo distintivo del trabajo cooperativo es que los objetivos de los participantes solo puedan alcanzar sus metas si y solo si los demás consiguen las suyas. Cuando se coopera, se trabaja de manera conjunta con otro, el resultado depende de lo que haya aportado cada participante al producto final y en una relación colaborativa los participantes contribuyen, ayudan, pero el logro es individual. Ambas formas de trabajar se complementan.

Según Johnson, Johnson, Edythe y Holubec (1994) “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (p.5). Cada uno de los estudiantes que conforman el grupo, tienen asignada *una acción o tarea concreta dentro de la actividad* a enfrentar y deben interactuar en la solución de la tarea, pero cada uno es responsable de sus acciones.

La dinámica del proceso del aprendizaje cooperativo se fundamenta en los siguientes elementos esenciales (Ferreiro y Espino, 2009):

- La participación en el aprendizaje cooperativo se asocia al rol de *actividad del alumno en clase*, de manera planificada, pensada en función de una meta, de un objetivo, orientada en función de los roles del docente y el estudiante, propiciando el protagonismo de este último, su autodeterminación, desde el goce de libertades para su realización y creación, proceso mediado pedagógicamente de manera intencional.
- La bidireccionalidad típica de un proceso entre docentes y estudiantes, donde unos enseñan y otros aprenden en todas las interacciones posibles, entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo, respetando la reciprocidad intencionada y trascendente que se logra gracias a la mediación del profesor.
- La cooperación entre las personas para aprender en clase

cuando se experimenta el placer de trabajar con el otro, de intercambiar con él, se puede alcanzar las metas compartiendo con los compañeros.

La dirección de los aprendizajes desarrolladores y la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento

Como se puede interpretar en la obra de (Vygotsky, 1979, p. 94) “Una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo-guiando, orientando, estimulando”. Lo que se traduce en el protagonismo del estudiante, en el aprender, conducido por el docente, hacia la apropiación de conocimientos, habilidades y capacidades, sentimientos y actitudes.

La mediación psicológica que ejercen los otros, los objetos, los instrumentos, los signos y los significados es la que garantiza la transformación del individuo en personalidad.

Desde la psicología histórica-cultural, el aprendizaje es un proceso de apropiación de la experiencia histórica social, mediante la actividad y la comunicación que permite el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, valores y la autorregulación de la personalidad.

Para ello se debe partir de un diagnóstico de las potencialidades intelectuales del sujeto que aprende, donde se valora un primer nivel de capacidades reales y un segundo nivel de posibilidades de aprender, lo que pudieran asumir como la zona de desarrollo próximo del sujeto.

La enseñanza focalizada en el aprendizaje desarrollador lo que busca es la dinámica del proceso de aprendizaje, en donde el sujeto activo desarrolla conocimientos, indaga, explora, investiga soluciones a problemas que le permitan transitar por diferentes niveles de aprendizaje; desde un proceso de familiarización, de reproducción, de aplicación y de creación.

Para lograr un aprendizaje desarrollador el docente ha de propiciar en su aula de clases de manera colaborativa, la aclaración de dudas, las demostraciones prácticas, la descripción de algoritmos; las ayudas mutuas en las discusiones grupales; las ayudas prácticas; los análisis conjuntos; desde los grupos de cooperación el desarrollo de actividades personales de cooperación, de orientación hacia metas y objetivos

concretos.

Un proceso de aprendizaje desarrollador debería cumplir tres criterios básicos, que respondan a poder desarrollar la personalidad del estudiante, estimular su independencia y la autorregulación de la personalidad y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida. (Castellanos, Castellanos y Llivina, 2000); y para alcanzarlos se sugiere partir de un diagnóstico de las potencialidades de los estudiantes y el grupo como premisa para la organización de las situaciones de aprendizaje desarrolladoras; identificando qué conocen los estudiantes, cómo adquieren sus conocimientos, si son capaces de gestionarlos, actuar con ellos de manera creadora y crítica, cómo es el desarrollo de sus procesos metacognitivos, cómo se implican en el proceso de aprendizaje y finalmente cómo autorregulan sus conductas para mejorar dichos procesos (Castellano, Castellanos, Reinoso y García, 2001).

La diversidad de estilos, de inteligencias, de formas de apropiación del conocimiento conducen a pensar en el PEA diversificado para cada sujeto presente en el aula, de igual forma, en procesos de evaluación que permitan respetar la heterogeneidad del grupo clase, por lo que a continuación reflexionaremos sobre el deber ser de la evaluación en el aula inclusiva.

La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la EPJA

No se puede perder de vista que la evaluación es parte de los componentes del PEA y que la concepción que se tenga de ella debe ser coherente con el resto de los componentes; por lo que se debe tener claro algunos conceptos al respecto: no es lo mismo la evaluación, que la medición y la calificación. La evaluación tiende a cualificar; por otro lado la medición tiende a cuantificar y la calificación a considerar el grado de logro de los conocimientos demostrados en un examen.

Otro elemento importante a tomar en cuenta en una evaluación inclusiva es no reducir la evaluación, la medición y la calificación a un examen a un momento. Esta debe ser sistemática y no solo reducirla a pruebas de conocimiento, a pruebas objetivas que midan memoria,

pensar la evaluación solo para el estudiante cuando en realidad se debe evaluar todos los componentes de la dinámica del proceso (docentes, estudiantes, objetivos, contenidos, métodos, medios, entre otros).

Otro elemento que se debe respetar es pensar en una evaluación que determine la real capacidad cognitiva del estudiante y las cualidades humanas, los valores, las actitudes del estudiante, respetando que la evaluación es un proceso integral que abarca todas las áreas de la personalidad del educando y no solo de sus conocimientos.

Una evaluación inclusiva debe partir de la mirada optimista y desarrolladora del ser humano que se describe desde el concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo” que considera que todo alumno tiene potencialidades para aprender.

Que todo PEA se organizará desde un diagnóstico con carácter del proceso, donde se determinen las potencialidades de cada uno de los sujetos para aprender y sobre todo las ayudas que necesitan para alcanzar sus metas; por encima de las barreras que puedan obstaculizar dichos procesos. En todo caso identificar cómo hacer, para diluir dichas barreras y ofrecer oportunidades suficientes para participar y aprender.

La evaluación debe estar interconectada de manera dialéctica con los objetivos (resultados y procesos) declarados. Los objetivos deben ser personalizados, evitando homogeneizar grupos y respetar las inteligencias, diversidad de ritmos, estilos de aprendizajes, conocimientos previos por áreas de conocimiento.

La identificación de metas, resultados, vías de acceso al contenido, recursos, entre otros es un proceso de negociación que se debe lograr entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades; bajo el precepto de que se debe ir del estudiante al currículo y no del currículo al estudiante, como un traje hecho a la medida para todos los aprendices. De manera tal que se favorezca la toma de decisiones y de metas compartidas para que todos avancen a sus propios ritmos.

La evaluación como proceso debe ofrecer información sobre los aprendizajes del estudiante (conceptos, hábitos, habilidades, destrezas, sentimientos, actitudes, valores y demás) lo que permitirá ajustar los métodos, los medios, las metas, los contenidos, las ayudas a las demandas de cada estudiante.

La evaluación como momento y como proceso con su carácter de diagnóstico y pronóstico al inicio del ciclo o periodo académico, para identificar los logros y las barreras en el proceso de aprendizaje y, para que el estudiante pueda autorregular y gestionar sus aprendizajes y la evaluación sumativa; en donde se resumen los aprendizajes alcanzados y se toma consciencia de lo aprendido, trazando planes de mejora según corresponda.

En la evaluación no debe olvidarse de compartir los criterios de valoración, y devolver los niveles de logros alcanzados; de manera sistemática, como parte del proceso de mejora continua que debe darse en cada alumno.

En el aula inclusiva, la evaluación no puede estar centrada solo en ejercicios de memoria, sino que se debe combinar, de manera creadora, evaluaciones individuales o por equipos; ya sean escritas o presentaciones orales, trabajos de investigación, ensayos, resolución de conflictos, estudios de casos, etcétera.

Se le debe dar un peso importante en el sistema de evaluación al proceso de formación de hábitos, habilidades y destrezas en sus niveles de aplicación y creación, resolviendo determinados retos en actividades prácticas. En cada proceso de evaluación de los conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas se debe tomar en cuenta, con igual importancia, los valores, los sentimientos y las actitudes.

La evaluación es un proceso que se debe pensar y planear, desde el primer día de curso o ciclo y no dejarse a la improvisación; por lo que el docente deberá realizar un ejercicio de especialización del currículo, buscando identificar cuáles son los contenidos principales que deben asimilar los estudiantes y que deben ser contemplados en los objetivos a evaluar de manera parcial o final, qué métodos o técnicas va a utilizar para medirlos, valorarlos y evaluarlos. Los criterios de medición, a manera de clave de valoración, que impidan que la subjetividad conduzca al docente a favorecer a uno u otro estudiante. Y, por último, qué uso le va dar a esos resultados para el rediseño del PEA, la identificación de estrategias de mejora continua, pronósticos de resultados, entre otros.

Referencias

- Camilloni, A. (1998). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A. et. al. (Ed). *Corrientes didácticas contemporáneas* (falta el número de páginas). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castellanos, D., Castellanos, B. & Llivina, M. J. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la secundaria básica La Habana: Centro de Estudios Educativos*, ISPEJV.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Reinoso, C. & García, C. (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Cuba, La Habana: Instituto Superior Pedagógico.
- Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. España, Barcelona: Planeta Libros, sello ediciones Martínez Roca, S.A.
- Díaz, F. y Hernández, R. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Ciudad de México: McGraw-Hill Educación.
- Doménech, F. (sin fecha). *La enseñanza y aprendizaje en la situación educativa (Tema 5). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (SAP0001)*. Recuperado de <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20enseñanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender a enseñar*. México: Editorial Trillas.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. España, Madrid: Morata.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), junio, 107-132.
- Gutiérrez, Ma. I. (1982). Paulo Freire: Bases para una pedagogía popular. En (falta el nombre del autor) (Ed.), *Perspectivas Pedagógicas* (pp.15-22). Barcelona, (falta la editorial).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., y Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Estados Unidos, Virginia: ASCD.

- Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez J. Marrero (Ed.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento de lo cotidiano* (falta el número de páginas). España, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Mayer, R.E. (1984). Aids to text comprehension, *Educational Psychologist*, 19(1), 30-42.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50(falta el número), 3- 25.
- Nisbety, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. España, Madrid: Editorial Santillana.
- Núñez H., C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisio*, faltal el volumen(10), falta el número de páginas.
- Rodríguez, M. (1977). *Hacia una Didáctica Crítica*. España, Madrid: La Muralla.
- Runge, A. K. (2013, 18 de octubre). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Revista Itinerario educativo*. Vol. 27 Núm. 62. pp. 201-239. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308046136_Didactica_una_introduccion_panoramica_y_comparada
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Phycology*, 13(falta el número), 276-295.
- Tamayo A. (2013). *Hacia una didáctica crítica*. Gómez (Presidencia). III congreso nacional y II internacional de investigación y pedagogía (ponencia). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/10/2830
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España, Barcelona: Editora Crítica.

Planificación y diseño curricular en la EPJA

Luisa Yadira Carpio Torres

Ministerio de Educación. Quito

luisa.carpio@educacion.gob.ec

Karina Elizabeth Delgado Valdivieso

Universidad Tecnológica Indoamérica

karinadelgado@uti.edu.ec

Preámbulo

Los estudiantes jóvenes y adultos con rezago educativo son personas con una praxis de vida, mediados por un contexto social, laboral, familiar y local. Cobijados por una constitución que garantiza y los identifica como sujetos de derecho que se insertan o reinsertan al sistema educativo con diversas motivaciones, intereses, necesidades, requerimientos y expectativas. Este segmento trae consigo, trayectorias de vida incluso educativas, laborales, de su mundo circundante; caracterizadas, muchas veces, por la interrupción o incluso por no haber iniciado su proceso formativo. Ello conlleva rediseñar su nuevo rol como estudiante a partir de la inclusión en los procesos formativos.

La planificación curricular dentro de la educación para jóvenes y adultos se constituye en el cúmulo de directrices para adaptar y delimitar la estructura, temporalidad, espacios, seguimiento y evaluación de instrumentos de planificación que la institución utilizará en la práctica. Para la elaboración de estos lineamientos, se debe considerar los elementos esenciales de toda planificación (fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación).

Es importante también, dentro de la planificación curricular, considerar que cada institución educativa determinará tiempos y espacios para trabajar de manera colaborativa y, de acuerdo con su dinámica, modalidad educativa de atención y organización institucional, se podrá realizar con los docentes de manera alternativa un bosquejo de planificación por área del conocimiento, abarcando cada grado o curso, o todo el trayecto formativo.

El currículo en la educación de jóvenes y adultos

Al referirnos al currículo en la educación de jóvenes y adultos, se converge en una especificidad que es recíproca a la población y contextos en los cuales se implementan los procesos educativos, ¿la principal consideración es caracterizar a quién va dirigido el currículo? Desde este punto de partida se deben estudiar las variables psicológicas y pedagógicas del aprendizaje adulto.

Hay rasgos y características propias, ya sean individuales o colectivas, así como de los diferentes contextos, en los cuales se encuentra la población joven y adulta con escolaridad inconclusa. Sus formas del conocimiento se distribuyen y se construyen manteniendo la dinámica entre el estudiante joven y adulto y el conocimiento, principalmente considerar las particularidades andragógicas y de didáctica.

Al considerar el gran horizonte, este se refiere a las destrezas o capacidades que los estudiantes jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa deben alcanzar al concluir los diferentes grados o cursos.

Trayectorias en América Latina de la EPJA

Con el fin de orientar de manera sistemática sobre las diferentes trayectorias dadas en los países de la región, se plantea los diferentes planes, programas y/o proyectos implementados, según lo muestra la tabla 4.

Tabla 4
Trayectorias nacionales de educación para jóvenes y adultos 2010 - 2020

| País | Plan, programa y/o proyecto | Objetivo | Fuente |
|-----------|--|--|---|
| Argentina | Programa de acompañamiento para el egreso de jóvenes sin cuidados parentales (PAE) | Encontrar un lugar donde vivir. Finalizar sus estudios o empezar una carrera. Buscar un trabajo. Saber cómo administrar su dinero. Cuidar su salud y darle información para que pueda vivir una sexualidad plena. Sacar su DNI. Construir vínculos. Conocer sus derechos y responsabilidades. | Ministerio de Desarrollo Social (www.argentina.gov.ar) |
| Bolivia | Modalidad educación de personas jóvenes y adultas | Ofrece alfabetización, educación primaria y educación media, educación técnica alternativa en modalidad flexible y en modalidad a distancia a personas analfabetas, con primaria y/o media incompleta de 15 años y más, con el propósito de garantizar el derecho a la educación. | SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) |
| Brasil | Plan nacional de Educación 2014-2024 “Todos por la educación” Plan nacional de acceso a la enseñanza Pro-joven integrado | Promover la inclusión social de los jóvenes signados por los contextos de alta acumulación de desventajas sociales con un estímulo económico para ampliar sus oportunidades a un trabajo decente. | https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_brasil_20190423.pdf |
| Colombia | Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia | En Colombia se promueve el acceso a la educación formal de jóvenes y adultos a través de la contratación de operadores para implementación de modelos educativos flexibles y mediante el pago de horas extras a los docentes de la planta oficial. Los datos se toman desde el SIMAT del MEN. | https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf |

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| Costa Rica | Educación de personas jóvenes y adultas | Proveer un espacio educativo a través de las tecnologías digitales tanto para docentes como para estudiantes que facilite adquirir información significativa acerca de las modalidades de educación para personas jóvenes y adultas, que se implementan a lo largo ancho del territorio nacional. | http://www.ddc.mep.go.cr/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas |
| Chile | Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios está destinada a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con escolaridad incompleta | Avanzar en sus niveles educativos a través de un programa educacional que se adapta a sus disponibilidades de tiempo. Con esta nivelación de estudios, las personas que lo requieran podrán completar su educación básica y educación media. | https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/a-quien-esta-dirigida/ |
| Ecuador | Educación para jóvenes y adultos | Contribuir a que las personas de 15 años o más en situación de rezago educativo, inicien y concluyan su Educación Básica y Secundaria; desarrollen competencias para la vida y el trabajo, que se sustentan en la necesidad de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, tomando como base que ellos son los constructores de su aprendizaje, es decir, se apoya en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos culturales inseparables. | https://educacion.gob.ec/educacion-para-jovenes-y-adultos/ |
| El Salvador | Programa de Educación de Jóvenes y Adultos 2012 | Facilitar el acceso, permanencia y aprendizaje significativo de la población joven y adulta para que puedan continuar y completar exitosamente los diferentes grados y niveles que ofrece el Sistema Educativo Nacional. | Salvador, E. D. G. E. D. M. -. (2012a, marzo 14). Programa de Educación de Jóvenes y Adultos. Recuperado 25 de junio de 2020, de https://www.mined.gob.sv/programas/programas-educativos/item/5487-programa-de-educacion-de-jovenes-y-adultos.html |

| | | | |
|-----------|--|--|---|
| Guatemala | Programa De Educación de Adultos por Correspondencia / Primaria Acelerada –PEAC | Brinda oportunidad a todas aquellas personas que saben leer y escribir, y que desean continuar o completar su educación primaria, de forma gratuita. | file:///C:/Users/Mat%C3%ADas%20Valencia/Downloads/peac.pdf |
| Honduras | Transformación del Sistema Nacional de Educación, con miras a asegurar el derecho universal a la educación y al aprendizaje de calidad para todos. | Acceso inclusivo al sistema educativo Aseguramiento de aprendizajes pertinentes, relevantes y eficaces La institucionalización, descentralización y democratización | República de Honduras, Plan estratégico del sector educación 2018-2030. Extraído desde: http://transparencia.se.gov.hn/media/documents/planeacion/planes/PESE_2018-2030_Aprobado_CNE_11_abril_2019_02.pdf |
| México | Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018 MEVyT | El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) es el programa educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que constituye la mejor alternativa de alfabetización, primaria y secundaria, para las personas jóvenes y adultas en México. Dirigido a jóvenes de 15 años cumplidos en adelante que quieren terminar la primaria y la secundaria, o mejorar su desempeño personal, familiar, laboral, social y ciudadano. Mediante MEVyT los chicos pueden certificar primaria y secundaria de una sola vez, o si ya cursaron el MEVyT 10-14, certificarán solo secundaria. | https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=361 |
| Nicaragua | El censo de población y vivienda de Guatemala ha desnudado otra falencia: el acceso y el uso de internet. Además de saberse que solo el 17,3 % de los hogares consultados cuenta con ese servicio, el estudio arrojó una realidad aún más drástica: apenas el 29,3 % de las personas censadas usan internet. | El estudio reflejó que el 21,3 por ciento de hogares tienen computadoras, sin especificar si son portátiles o de escritorio. Además, el 65,3 % de las casas cuentan con un equipo de radio y la mayoría, el 70,5 % de residencias, tienen televisión | https://www.efc.com/efc/americatecnologia/solo-el-29-3-de-la-poblacion-censada-en-guatemala-utiliza-internet/20000036-4068618 |
| Panamá | Pilar Estratégico No. 5: Educación, Ciencia, Tecnología y Cultura | Además, el 65,3 % de las casas cuentan con un equipo de radio y la mayoría, el 70,5 % de residencias, tienen televisión | https://observatorio-planificacion.cepal.org/es/ods/4-educacion-de-calidad |

| | | | |
|-----------------|--|--|--|
| Paraguay | <p>“Programa de Educación Básica Bilingüe para Personas Jóvenes y Adultas” y es implementado en establecimientos educativos denominados Centros de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas, Círculos de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas o en los Centros de Recursos para la Educación Permanente en Asunción y en todos los Departamentos geográficos del país.</p> | <p>Mejorar el nivel educativo de ciudadanos paraguayos y extranjeros de 15 años de edad en adelante que no han iniciado o concluido su Educación Básica, facilitándoles herramientas básicas para su desenvolvimiento y la certificación correspondiente para continuar con sus estudios en el nivel medio tanto en la modalidad regular como en la educación media para personas jóvenes y adultas.</p> | <p>https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298964-direccion-general-de-educacion-permanente-de-personas-jovenes-y-adultas</p> |
| Perú | Programa EBE | <p>Generar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.</p> | |
| Rep. Dominicana | Plan Estratégico de educación 2017-2020 – MinerD | <p>Identificar la información existente del estado situacional de la educación de jóvenes y adultos en el país de República Dominicana y la elaboración de una base de datos con la información obtenida</p> | <p>Dr. Basilio.F (2017) situación de la educación de jóvenes y adultos en la república dominicana Recuperado http://www.inafocam.edu.do/transparencia/phocadownload/PlanEstrategico/Plan%20Estrategico%202017-2020%20Inafocam%201.pdf</p> |
| Uruguay | <p>Plan Ceibal TV educativa: otra forma de aprender desde el hogar.</p> <p>Consiste en tres programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades para estudiantes - Actividades en familia - Apoyo a docentes | <p>La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Televisión Nacional de Uruguay (Canal 5) y Plan Ceibal presentan una propuesta de ciclos televisivos para estudiantes de Primaria y Media y sus familias. Uruguay pudo transitar a aulas virtuales, aun con el desafío de alcanzar a aquellos estudiantes más vulnerables y con conectividad limitada. Propuestas educativas y recreativas para estudiantes de todos los niveles, desde inicial hasta bachillerato, para realizar de forma individual o en familia: matemática, propuestas creativas artísticas, de pensamiento computacional, de lectura, robótica, programación micro bit o actividades del mundo maker del espacio ceibal.</p> | |

| | | | |
|-----------|-----------------------------|--|--|
| Venezuela | Misión Robinson I, II y III | <p>Creada 1 de julio de 2003 como un programa masivo de alfabetización, que tiene por objeto enseñar a leer y a escribir en aras de procurar su participación. Utiliza el método aplicado “Yo sí puedo”, desarrollado por una pedagogía cubana que ha demostrado ser de mayor comprensión para personas adultas que no recibieron instrucción básica”. Es reconocida legalmente en Venezuela el 9 de junio del 2004. Su objetivo: “reinsertar dentro de un sistema educativo y productivo a todas aquellas personas que no culminaron sus estudios de la tercera etapa de educación media y diversificada, para que obtengan su título de bachiller integral avalado por el Ministerio de Educación y Deportes”.</p> | <p>ECURED. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Misi%C3%B3n_Robinson</p> |
| | Misión Ribas | | <p>ECURED. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Misi%C3%B3n_Ribas</p> |

Fuente: Recopilación autoras, según se precisa en la tabla.

Convergencias entre planes, programas y/o proyectos en el marco de la EPJA

Las políticas educativas en cada país se ejecutan según un amplio abanico de acciones para ampliar las oportunidades de presencia, participación y éxito, que son parte del sistema educativo. Los beneficiarios de estas intervenciones son fundamentalmente, los jóvenes y adultos que se han limitado de acceder al servicio educativo por situaciones socio económicas.

Las políticas educativas se constituyen en grandes intenciones, que se convierten en actividades asumidas por los equipos gestores del servicio educativo en cada país (autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación, docentes y directos de las instituciones educativas bajo el amparo de la andragogía), buscan plasmar una cultura inclusiva, en la que todos los actores de las comunidades educativas y la ciudadanía se responsabilicen y trabajen decididamente.

Los sistemas educativos están llamados a actuar definiendo las

condiciones para lograr un trabajo que atienda las particularidades de los estudiantes, basado, en un enfoque de derechos según la diversidad de estudiantes adultos, sin ninguna discriminación, y cimentada en una cultura de inclusión dentro de cada comunidad educativa. Una cultura inclusiva demanda de tiempo para que se produzcan cambios de actitud en cada uno de los integrantes de una comunidad educativa. Como lo indica la Unesco (2017) “En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad entre los y las estudiantes con una actitud positiva y una comprensión de las prácticas inclusivas”(p.35).

Además, la mayoría de países, como parte de sus intervenciones describen el desarrollo de planes, programas, pilares, misiones o estrategias, en las cuales se describe acciones a realizar bajo el amparo de un trabajo que garantiza en cierta medida el acceso, acompañamiento y egreso de jóvenes y adultos, con nuevas modalidades de estudios.

Diferencias entre planes, programas y/o proyectos en el marco de la EPJA

Los países como parte de sus acciones plantean el desarrollo de planes, programas, pilares, misiones o estrategias educativas, encaminados principalmente a la reducción de brechas en cuanto a la cobertura del servicio educativo; expresados en la atención a un segmento de población integrada por jóvenes y adultos que se han visto limitados de concluir con su formación en la educación general básica, así como el bachillerato. Sin embargo, no se hace referencia a los procesos de evaluación de los aprendizajes, que permitirían apreciar la reducción efectiva de las brechas relacionadas con los aprendizajes (Unesco, 2017). Si se definieran acciones respecto a la evaluación de los aprendizajes hoy en día sería posible realizar grandes avances, en cuanto a los estudios nacionales e internacionales, que aún no han sido segmentados para hacer mediciones específicas; y que siempre se abordan desde el tratamiento con pruebas estandarizadas. Los resultados han reflejado que segmentos de poblaciones todavía no pueden ser partícipes de la vocación con la cual se identifican o reflejan sesgos en cuanto a los resultados cuantitativos que generalizan a los

estudiantes.

Lo descrito en la tabla sobre las trayectorias nacionales de educación para jóvenes y adultos 2010-2020 evidencia que los países de América Latina muestran como intervenciones el desarrollo de una gran variedad de planes, programas, pilares, misiones o estrategias educativas, desarrollados para hacer un trabajo de educación para jóvenes y adultos. Considerando las dimensiones de presencia, participación y éxito, se observa que la gran mayoría de países busca desarrollar programas vinculados con la presencia y participación, mientras que se refleja menores intervenciones que garanticen el éxito de los estudiantes, descrito en función de la culminación de los estudios, alcanzar los logros de aprendizajes, las condiciones que presentan y las oportunidades de participar en situaciones de equidad.

La totalidad de planes, programas y/o proyectos educativos ejecutados por los países de la región no citan como parte de sus políticas de intervención la sostenibilidad en el tiempo, las formas de monitoreo y evaluación. Uno de los desafíos de las acciones emprendidas por los países, es fortalecer las capacidades institucionales de los ministerios; con el fin de planificar, sistematizar la información y evaluar internamente, así como desde agentes externos, con el fin de retroalimentar y fortalecer las experiencias de intervención.

Las intervenciones de los países se concentran en “los estudiantes” más que en los otros actores; sin embargo, es importante, dentro de los procesos de intervención para mejorar la equidad en la educación, tener en cuenta a los docentes (Field, Kuczera, y Pont, 2007). Asimismo, los docentes, directivos y administrativos, deben ser parte de procesos de formación pertinente; si bien se desarrolla, o aún se demanda de precisiones en cuanto a las formas de hacer una educación para jóvenes y adultos, considerando los procesos de formación inicial de los docentes, así como a nivel de posgrado.

El dilema de una adaptación curricular a un currículo propio para la EPJA en Ecuador

En Ecuador la problemática de la población en situación de escolaridad inconclusa afecta a 5.3 millones de personas, de acuerdo

con Enemdu(2018). Es por eso que se implementan políticas públicas educativas e inclusivas que contribuyan a la reinserción escolar, así como garantizar la continuidad, permanencia y terminación del proceso educativo, de personas jóvenes y adultas que, por distintas razones no pudieron acceder o tuvieron que abandonar sus estudios.

La educación es la semilla que cultiva la mente y labra el camino hacia la sabiduría; por eso, toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente una educación de calidad. Por ello, desde un enfoque de educación para todos, a lo largo de toda la vida y en cualquier circunstancia, el Estado ecuatoriano facilita y respalda que los ciudadanos ejerzan su derecho a la educación.

El Ministerio de Educación de Ecuador, como institución del Estado que ejerce rectoría, implementa un portafolio de servicios educativos en favor de una educación extraordinaria que comprende diferentes modalidades y periodos, adaptadas a las necesidades, contextos y demandas de la población de quince años en adelante, con desfase significativo entre la edad cronológica acorde al grado o al curso y la edad actual del aspirante que se encuentran en situación de analfabetismo o escolaridad inconclusa.

Entre los años 2016 a 2018, se implementa el Currículo Integrado de Alfabetización que comprende dos bloques, cada uno con tres módulos (seis en total) a desarrollar según las destrezas con criterio de desempeño definidas para cada caso. Esta herramienta pedagógica constituye la base para la implementación de las ofertas de alfabetización y post-alfabetización para las modalidades presenciales y semi-presenciales periodo intensivo.

Para el subnivel de educación básica superior y bachillerato general unificado, se han diseñado adaptaciones curriculares para la implementación, en las modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia periodo intensivo.

Todos estos instrumentos parten del currículo general adaptado para atender y contextualizar a las características propias de los estudiantes con escolaridad inconclusa o rezago educativo, dejando como consecuencias, entre otras, prácticas dispersas que, poco o nada, contribuyen con la pertinencia del proceso educativo versus las necesidades educativas específicas de la población objetivo. Dado

que se deja de lado elementos fundamentales que debe contemplar un currículo para la educación de jóvenes y adultos con rezago educativo, como lo son las características socioculturales de aprendizaje de esta población, al igual que sus competencias y saberes ya adquiridos como resultado de su trayectoria en la educación escolarizada o no escolarizada, así como procesos andragógicos y didácticos, de pertinencia y flexibilidad

A pesar de los esfuerzos realizados y contar con adaptaciones curriculares, la política educativa pública para la atención a la educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, en sí misma, no ha contemplado una visión lo suficientemente amplia y clara que favorezca el diseño de un currículo propio, acorde a las necesidades particulares del entorno de las personas que acceden a este servicio. Tampoco se integra andragogía y didáctica propia para el mejoramiento del proceso áulico de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento.

Referencias

- ENEMDU, I. (2018). Tabulados Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU).
- Simon, F., Małgorzata, K. y Beatriz, PONT (2007). Política de educación y formación no más fracasos Diez: pasos para la equidad en la educación. Publicaciones de la OCDE.
- UNESCO, 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Metodologías activas y estrategias disruptivas para la educación de jóvenes y adultos

Diego Apolo Buenaño

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador
diego.apolo@unae.edu.ec

Janio Lincon Jadán Guerrero

Universidad Tecnológica Indoamérica – UTI
janiojadan@uti.edu.ec

La educación de jóvenes y adultos constituye un desafío complejo para los docentes, en el primer caso debido a los cambios propios de la adolescencia y en el segundo caso debido a la diversidad de áreas de formación, especialmente en programas de posgrado. La tecnología y la innovación educativa están apoyando la transformación digital en la educación. Sin embargo, aún es necesario diseñar estrategias educativas que combinen tecnología y pedagogía. Por ejemplo, los jóvenes tienen facilidad para el manejo de la tecnología, pero tienen poco interés en los sistemas educativos tradicionales. Los adultos tienen dificultades para el uso de tecnologías, pero son más temerosos a salir de los sistemas de educación tradicional. Frente a estos desafíos los docentes buscan técnicas disruptivas para llamar la atención de los jóvenes y abordar la diversidad y estilos de aprendizaje de los adultos. Este epígrafe parte de los modelos educativos tradicionales e introduce una perspectiva de la educación disruptiva. Posteriormente, se enfoca en las metodologías activas apoyadas por la tecnología; entre ellas, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en memes. Se concluye con una reflexión sobre cómo evaluar la aplicación de las metodologías activas, donde lo más importante es el proceso y no solo el resultado final.

Un recuento necesario

Los modelos educativos tradicionales se han enfocado en la reproducción y transmisión de información a lo que Freire (1970) llama educación bancaria; donde el centro del saber es el docente con todos sus juicios y limitaciones, mismas que son encubiertas por el

rol o legitimidad adscrita por la autoridad. No solo ello, si se apela al proceso histórico de la constitución del currículo, se puede observar que este desplaza conocimientos propios o saberes que conforman a los actores educativos y desde propuestas de Freixo (2002) entienden a la educación como un campo de dominación impuesto por espacios en muchas ocasiones desarticulados a las realidades de la sociedad y que principalmente responden a intereses de gobiernos de turno. En la figura 1 se muestran los principales problemas en la construcción del currículo.

Figura 1
Problemas en la construcción del currículum



Fuente: adaptación propia a partir de Freixo (2002).

Es clave también mencionar que los contenidos educativos se instituyeron a partir de enfoques ideológicos y si se hace un recuento a la historia de la conquista de América, el modelo reproductivo Lancasteriano fue la base para la alfabetización en Ecuador.

Frente a esto, las visiones de educación para jóvenes y adultos deben poner en diálogo realidades, teorías y experiencias, con el fin de repensar la manera en cómo las tecnologías, los contenidos y las emociones convergen en un espacio de co-creación y crecimiento que permita que el currículo sea: diversificado, flexible y abierto.

Otras visiones necesarias para la educación

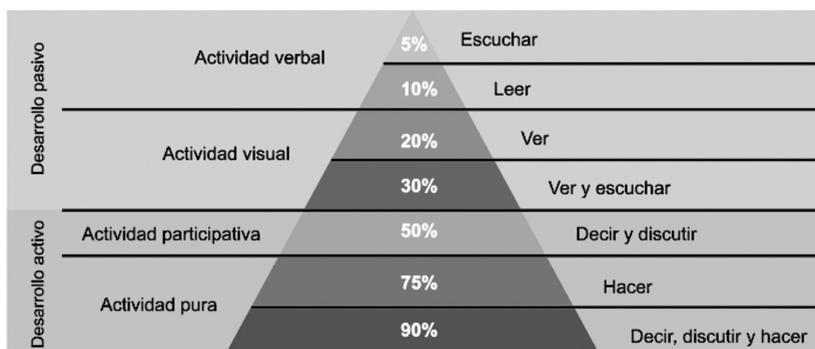
El proceso educativo tradicional de jóvenes y adultos es un eslabón que debe romperse, permitiéndoles participar en el debate para motivarlos a dar el paso de competencias hacia resultados del aprendizaje, donde la tecnología y la pedagogía sean empleadas más allá de los dispositivos; más bien, como forma de acercarse a la información y de esa reflexión hacia el conocimiento. Comprendiendo que la revolución tecnológica ha marcado espacios de disputas por la atención de los estudiantes, siendo necesario fomentar su rol como eduprosumidores:

Todo actor del proceso educativo que no solamente consume/usa tecnologías de la información y comunicación (TIC); sino que, mediante estas, genera conscientemente o no, productos, estrategias cognitivas, metodologías, contenidos, entre otros, que son abiertamente compartidas con otros mediante recursos digitales o redes sociales, sin fines de lucro. Desarrolladas desde sus indagaciones, gustos, valores, emociones, intereses, conocimientos y experiencias, facilitando: comunidades de aprendizaje glociales, personalizadas, ubicuas, activas, significativas y des-re-configurando estructuras de conocimiento formales hacia el aprovechamiento de espacios informales. (Apolo et al., 2020, p. 369)

Dándoles la oportunidad de ser los partícipes en un constante actuar, que desde la aproximación e implementación de metodologías activas y estrategias disruptivas vayan realizando una transformación digital en la educación, con base en los nuevos relatos que son transversales a lo *off-line* y *on-line*.

Uno de los principales aportes que presentan estas reflexiones es la necesidad de vincular las emociones, la educación y la tecnología, no desde los artefactos, contenidos y asignaturas; sino más bien, desde la reflexión y puesta en práctica de proyectos que se desarrollen a partir de la gestión de información, permitiendo estructurar el conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis, el procesamiento y discusión de diferentes actividades relacionadas con la educación. En la figura 2 se muestran las fases y porcentajes dentro del desarrollo de aprendizaje pasivo y activo.

Figura 2
Pirámide del aprendizaje



Fuente: adaptación de Dale (1932)

Rompiendo de esta manera el paradigma de modelos educativos tradicionales que no se articulan con los contextos y la diversidad de espacios y actores brindando información poco útil, actividades repetitivas y exceso de contenidos; es decir, es necesaria la puesta en práctica de un modelo educativo dialógico donde la convergencia tecnológica deba ser abordada desde una visión multidireccional y multidimensional tomando en cuenta que los actores se constituyen más allá de los espacios formales de educación donde la tecnología también cumple una función socializadora, que se desarrolla en tiempos y espacios divergentes, donde los contenidos deben vincularse hacia una convergencia cultural, entendida como el “cambio en la lógica con la que opera la cultura, enfatizando el flujo de contenidos a través de los canales mediáticos” (Jenkins, 2008, p. 276) y la manera en que se pueden aprovechar los espacios para la convergencia que no repliquen el uso de nuevos medios con viejas prácticas.

Perspectivas sobre la educación disruptiva

En los actuales contextos la educación tradicional puede complementar su desarrollo desde perspectivas de la educación disruptiva. Es así que, Soria y Carrió (2016) mencionan que este tipo

de aproximaciones “favorecen la integración de las tecnologías en las aulas para provocar cambios en los métodos de enseñanza, ello se logra produciendo nuevas formas de enseñar y aprender” (p. 384). Es así que el propósito de la educación disruptiva es ayudar a estudiantes a resolver problemas complejos de manera creativa y cooperativa a través de estrategias pedagógicas y recursos educativos adecuados, con el fin de facilitar reuniones productivas en el aula o en la actualidad en los sistemas de educación virtual.

En una clase tradicional, es común que solo algunos estudiantes de un determinado curso participen haciendo o respondiendo preguntas. Por el contrario, una clase con una educación disruptiva brinda una oportunidad para que todos los estudiantes interactúen con el material del curso y desarrollen habilidades para aplicar, sintetizar o reflexionar sobre lo visto. La figura 3 resume algunas recomendaciones para romper los esquemas tradicionalistas.

Figura 3
Aportes para aplicar educación disruptiva



Fuente: elaboración propia.

Metodologías activas y TIC: un giro necesario

Las metodologías activas hacen referencia a una amplia gama de estrategias de enseñanza que involucran a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje durante el tiempo de clase con su facilitador. Para Genes, Nájera y Monrroy (2017) en estas “el estudiante juega un papel muy importante, donde a partir de escenarios

y actividades diseñadas por el docente, los estudiantes construyen sus conocimientos” (p. 44); por lo general, estas estrategias se enfocan en el aprendizaje colaborativo, es decir una cierta cantidad de estudiantes que trabajan juntos durante la clase, pero también pueden involucrar trabajo individual o de reflexión.

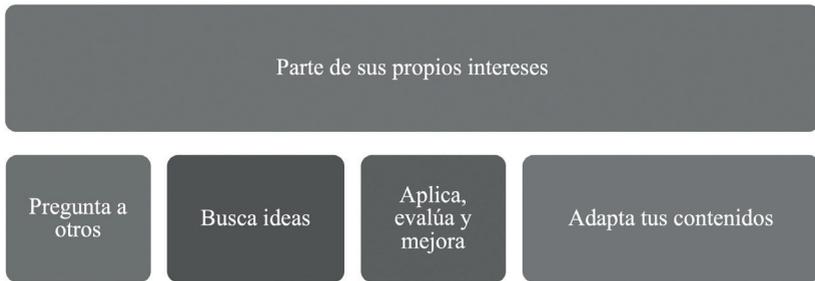
Estos enfoques de enseñanza van desde actividades breves y simples como crear una narrativa, escribir un ensayo en un documento compartido, resolución de problemas y discusiones por parejas; hasta actividades más largas e involucradas o marcos pedagógicos como estudios de casos, juegos de roles y aprendizaje colaborativo (Hermann, 2015).

El uso de metodologías activas en el aula es vital debido a su poderoso impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Desde aportes de Sánchez (2019), se ha demostrado que los estudiantes prefieren estrategias para promover el aprendizaje activo a las conferencias tradicionales. Otros estudios de investigación que evalúan los logros de los estudiantes han evidenciado que muchas estrategias que promueven el aprendizaje son comparables a las conferencias para promover el dominio del contenido, pero superior a las clases magistrales en la promoción del desarrollo de las habilidades de pensamiento y escritura, enfatizando en que una gran cantidad de personas tienen estilos de aprendizaje que se abordan mejor utilizando técnicas pedagógicas interactivas (Jadán y Ramos, 2018; Arias, Jadán y Gómez, 2019).

Por tanto, la educación para jóvenes y adultos debería ser articulada a partir de espacios que fomenten la autonomía, el diálogo y el cooperativismo, reforzando de esta manera un aula dinámica que reconozca, valore y respete los saberes de los diferentes actores, permitiendo que el aprendizaje se dé en movimiento con el fin de escuchar y escucharnos.

En este sentido la forma de enseñar debe adaptarse en función de los intereses de los estudiantes. Lo que significa que tanto el rol del docente como las metodologías de enseñanza han de adecuarse al estilo de aprendizaje de los estudiantes y adaptar el contenido al desarrollo de actividades desde espacios físicos y virtuales. Siguiendo el esquema anterior la figura 4 describe algunos aportes para aplicar metodologías activas.

Figura 4
Aportes para aplicar metodologías activas



Fuente: elaboración propia.

Empieza la revolución en tu aula: un cambio de chip para la educación de jóvenes y adultos

Poco a poco, las metodologías activas ganan protagonismo en la educación, tanto de jóvenes como de adultos. Con el cambio a la modalidad virtual, la enseñanza se centró en la interacción con el estudiante; ya que, en varios espacios educativos se podía observar que el alumno tenía un rol pasivo al sentarse frente a una pantalla y escuchar lo que el profesor intentaba transmitir.

Así pues, desde aportes de Silva y Maturana (2017), las metodologías activas han dado lugar a una revolución en el aula siendo un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. Por ello y dependiendo del contexto los docentes podrían utilizar una o más de una simultáneamente si las circunstancias se prestan a ello. Todo depende de la formación y el dominio que tenga el profesor

Es de esta manera como las metodologías activas, facilitan la generación de conocimiento, a través de un aprendizaje colaborativo y propician la motivación del estudiante, que pasa a ser protagonista del proceso educativo. A continuación, se describen algunas de las estrategias más conocidas que pueden ser aplicadas en diferentes tipos de modalidades de estudio mediante el uso de TIC:

Aprendizaje basado en juegos [ABJ] y gamificación

El aprendizaje basado en juegos y la gamificación son metodologías activas que tienen como principio fundamental el uso del juego para aprender a pensar y aprender haciendo. Su enfoque radica en diseñar estrategias pedagógicas que generen curiosidad y mayor interés en el proceso de enseñanza de los participantes. Estas metodologías pueden ser aplicadas con o sin tecnología, lo importante es la experimentación con recursos educativos o herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes aprender de una manera agradable con las posibilidades de equivocación (Delgado y Solano, 2009).

Existe una leve diferencia entre estas dos metodologías, el aprendizaje basado en juegos aplica juegos tradicionales como Monopolio, Parchis, La Lotería, entre otros o videojuegos contemporáneos, tales como Minecraft, Just Dance, SimCity, buscando a Carmen Sandiego, entre otros, como medio de aprendizaje. En cambio, la gamificación consiste en el diseño de estrategias educativas interactivas con el fin de generar comportamientos específicos en los estudiantes dentro de un ambiente atractivo. En ambos casos se logra un compromiso por parte de los estudiantes con los retos y actividades; apoyando de esta manera experiencias positivas para alcanzar un aprendizaje significativo (Edutrends, 2017).

Para diseñar una estrategia con estas metodologías es importante tener en cuenta sus dos principios básicos: entretenimiento y aprendizaje, ambos deben tener un equilibrio. Para el entretenimiento se deben considerar los elementos del juego, puntos, niveles, tipo de jugadores y es imperante el rol del profesor. Para el aprendizaje mucho dependerá si la estrategia va orientada a jóvenes o adultos. Por ejemplo, para jóvenes se buscarán narrativas relacionadas a películas o videojuegos, mientras que para adultos se buscarán en el contexto real, como historia, política, leyendas o juegos de mesa tradicionales que podría desarrollarse a partir de experiencias previas.

En los entornos virtuales de aprendizaje se pueden aplicar algunas herramientas tecnológicas que propician el aprendizaje basado en juegos. La tabla 5 resume las diez aplicaciones y plataformas que pueden aplicarse con estudiantes jóvenes y adultos.

Tabla 5
Herramientas para gamificar el aula

| Herramienta | Descripción | Enlace |
|---------------------|--|---|
| Kahoot | Creación de evaluaciones interactivas grupales | https://kahoot.com/ |
| Quizziz | Creación de evaluaciones interactivas individuales | https://www.quizziz.com |
| EducaPlay | Creación de actividades educativas interactivas | https://es.educaplay.com/ |
| Pear Deck | Creación de presentaciones y evaluaciones interactivas | https://www.peardeck.com/ |
| Triviando | Creación de trivias y torneos | https://www.triviando.com/ |
| ClassCraft | Plataforma para crear actividades de gamificación de jóvenes | https://www.classcraft.com/ |
| MineCraft Education | Plataforma para creación de mundos virtuales 3D | https://education.minecraft.net/ |
| Second Life | Plataforma virtual 3D con avatares | https://secondlife.com/ |
| Celebiti | Plataforma para creación de juegos educativos | https://www.cerebriti.com/ |
| Toovari | Entorno de aprendizaje basado en problemas (ABP) | https://www.toovari.com/ |

Fuente: elaboración propia.

Aprendizaje cooperativo y colaborativo (AC)

Los aprendizajes cooperativos y colaborativos son otras metodologías activas, que tienen una leve diferenciación entre ellos. En el primero el conocimiento se construye con una división de tareas entre los estudiantes y el producto es la sumatoria de los logros individuales. Por ejemplo, el docente solicita la escritura de un ensayo en un documento compartido en Google Docs; mientras que, en el aprendizaje colaborativo, el conocimiento se construye mediante los aportes de todo el equipo. Por ejemplo, usando una herramienta de videoconferencia como Zoom el profesor divide a los estudiantes en grupos más pequeños con la opción, salas para grupos pequeños, y solicita que cada grupo diseñe una infografía sobre un tema (Delgado,

2017).

En el momento actual que se ha potenciado la educación virtual, existen algunas herramientas que propician el aprendizaje cooperativo y colaborativo. La tabla 6 resume las diez más relevantes:

Tabla 6
Herramientas para aprendizaje cooperativo y colorativo

| Herramienta | Descripción | Enlace |
|-------------|--|---|
| Google Docs | Proporciona un espacio para la edición online de documentos, permite el acceso de varios usuarios a la vez. | https://gsuite.google.com/ |
| Office 365 | Herramienta de ofimática en la nube que permite la edición en línea de forma colaborativa. | https://www.office.com/ |
| MindMeister | Herramienta para crear, editar y compartir mapas mentales de forma colaborativa. | https://www.mindmeister.com/ |
| Padlet | Herramienta online colaborativa para crear murales virtuales con elementos multimedia, enlaces o documentos. | https://es.padlet.com/ |
| Stormboard | Una plataforma de colaboración que ayuda a organizar las lluvias de ideas. | https://stormboard.com/ |
| Popplet | Herramienta para crear, editar y compartir mapas mentales de forma colaborativa. | https://www.popplet.com/ |
| Tumblr | Plataforma microblogging para incluir textos, imágenes, enlaces, audios o videos. | https://www.tumblr.com/ |
| Mural | Plataforma de colaboración digital para crear murales digitales | https://www.mural.co/ |
| ProofHub | Una herramienta para administrar trabajos colaborativos. | https://www.proofhub.com |
| WorkFlowy | Herramienta para crear de forma colaborativa un flujo de trabajo. | https://workflowy.com/ |

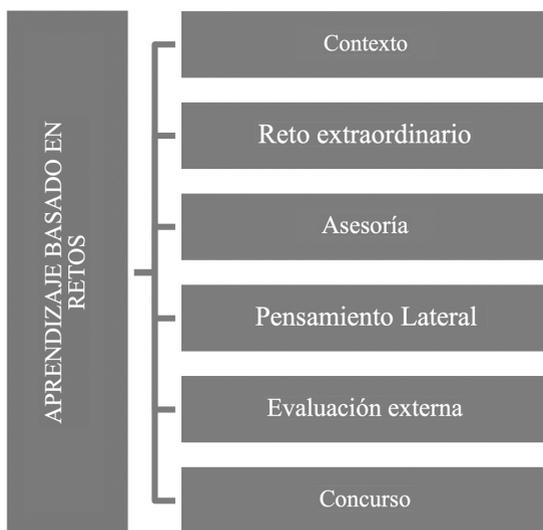
Fuente: elaboración propia.

Aprendizaje basado en retos (APR)

A partir de lo mencionado uno, de los pasos que debe dar la educación es crear oportunidades para la reflexión, indagación y autonomía. Es por ello, que el APR surge como una propuesta metodológica que conlleva la articulación de conceptos, experiencias cotidianas desde preguntas detonadoras y la reflexión hacia una solución que vincule los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de interacción presencial y virtual son los puntales para la construcción de propuestas dialógicas, pero sobre todo para el intercambio de ideas que fortalezcan las estructuras iniciales. En cuanto a la aplicación de los conocimientos mediante el aprendizaje basado en retos, Olivares, López y Valdez (2018) mencionan que los pasos para llevarlos a cabo son los que se muestran en la figura 5:

Figura 5
Pasos para aplicar el ABR



Fuente: adaptación de Olivares, López y Valdez (2018).

Es así cómo, el modelo presentado, permite un aprendizaje significativo al no centrarse únicamente en la presentación de propuesta en el aula, abre una gama hacia el vínculo con la sociedad, expertos y academia.

Para terminar, es relevante mencionar que existen diferentes plataformas que desde las TIC pueden acompañar los procesos de difusión de resultados como las que se muestran en la figura 6:

Figura 6
Productos y plataformas para aplicar ABR



Fuente: adaptación de Olivares, López y Valdez (2018).

Cada una de estas plataformas contribuyen a pensar otras formas de comunicar y sobre todo de acercar las propuestas a las personas que no necesariamente pertenecen a contextos académicos, lo que puede ser uno de los principales retos a la educación de jóvenes y adultos.

Aprendizaje basado en memes (ABM)

Los escenarios que han sido desarrollados gracias al uso de plataformas digitales y redes sociales, han contribuido a la construcción cultural de diferentes códigos que deben buscar un espacio de convergencia para la educación de jóvenes y adultos.

Uno de estos nuevos lenguajes que han aparecido con la eclosión de intranet son los memes, difundidos en su mayoría en diferentes ecosistemas mediáticos. Pérez, Aguilar y Guillermo (2014) mencionan que “estos son mecanismos de transmisión cultural, y llega a la idea de una unidad de sentido” (p. 81), lo que permite la asimilación, comprensión de diferentes temas en contextos determinados y las realidades de los actores.

Si bien es cierto los memes han trascendido los espacios culturales, su proliferación ha sido a partir de estrategias de comunicación,

marketing y publicidad (Giler, 2019). Pese a ello, son productos comunicativos que pueden contribuir a la indagación, reflexión, construcción y difusión de conocimiento en temas educativos.

Ante ello diferentes autores (Piñeiro y Martínez, 2016; Rey, Marmolejo, Grob y Bartolomé, 2017 y Celorio, 2020) han desarrollado propuestas que trascienden visiones comerciales, enfatizando su uso desde lo pedagógico, político y activismo social. En tal sentido, se puede observar la relevancia que toma fortalecer su uso en temas educativos.

La figura 7 presenta un esquema que se recomienda para la aplicación de memes como estrategia didáctica:

Figura 7
Pasos para aplicar el Aprendizaje Basado en Memes



Fuente: elaboración propia.

Es así como el reto en la actualidad, para la enseñanza de jóvenes y adultos, es ir más allá del contenido, acercarse a los usos cotidianos de los actores, pero sobre todo crear diálogos y espacios donde el

conocimiento sea abierto, ubicuo y flexible, permitiéndoles crear y co-crear nuevas formas de aprender y comunicar donde el ABM es una oportunidad para ello.

A manera de conclusión: evaluar desde metodologías activas procesos de EPJA

Evaluar una metodología activa supone acompañar todo un proceso y no solo el resultado final, esta es una de las claves que se necesita fortalecer, no únicamente desde el currículo; sino más bien, desde el contexto de los actores y la fortaleza su acción educativa, haciendo énfasis no únicamente en el cumplimiento de programas o proyectos puntuales de gobierno; sino más bien, en espacios contextualizados que permitan evidenciar las necesidades, limitaciones y carencias que puedan existir (Ramírez y Víctor, 2010). Es decir, la verificación del cumplimiento de los objetivos planteados para la estrategia educativa, más allá de una cuantificación numérica. Por ello, una forma de verificar estos objetivos de manera dialógica puede ser el uso de rúbricas fomentando la coevaluación y autoevaluación.

Si bien es cierto, lamentablemente la evaluación es vista desde modelos impositivos que no permiten la creatividad como lo menciona Freixo (2002). En la educación actual es relevante superar estas visiones que entienden como sinónimo, evaluación con calificación. Por ello, es fundamental que los docentes comprendan que el camino debe ser entendido como un proceso de transformación y mejora continua a partir de metodologías activas.

No basta con realizar listas de cotejo o pruebas objetivas, el giro no es únicamente en la manera de compartir las clases; sino también, de evaluarlas y calificarlas. En tal sentido, como conclusión luego de los abordajes se puede aconsejar la utilización de rubricas, e-portafolios y diarios de aprendizaje, los mismos que deben ser creados, dialogados y compartidos por los miembros de la comunidad de aprendizaje.

Como reflexión final cabe destacar la necesidad creciente de crear convergencias que permitan la vinculación del contenido, los entornos virtuales y los actores del proceso educativo. No únicamente desde visiones instrumentales; sino, la cocreación de espacios dialógicos,

autónomos y flexibles que faciliten la educación de jóvenes y adultos desde la diversidad, innovación y creatividad.

Referencias

- Apolo D., D'aubeterre L., González S. y Cabascango G. (2020) Eduprosumers: Educational Actors in the Digital Age. In: Basantes-Andrade A., Naranjo-Toro M., Zambrano Vizuete M., Botto-Tobar M. (Eds.), *Technology, Sustainability and Educational Innovation (TSIE). TSIE 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1110 (pp. 363-373). Springer, Cham.
- Arias, H., Jadán, J. y Gómez, L. (2019). Innovación Educativa en el aula mediante design thinking y game thinking. *Hamut 'ay*, 6(1), 82-95. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>
- Celorio, C. (2020). Los memes, un producto comunicacional de visibilización y construcción de imaginarios políticos en Ecuador. *URU, Revista de Comunicación y Cultura*, (3), 102-120.
- Dale, E. (1932). Methods for analyzing the content of motion pictures. *Journal of Educational Sociology*, 6(1932), 244-250.
- Delgado, K. (2017). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, *Magisterio*, Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/diferencias-entre-el-aprendizaje-cooperativo-y-el-aprendizaje-colaborativo>
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2),1-21.
- EduTrends (2017). *Observatorio de Innovación Educativa, Reporte Edu Trends*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Freixo, M. (2002). La historia del currículum en la investigación histórico-educativa actual. *Ensayos Pedagógicos*, 1(1), 63-74.
- Genes, J., Najera, F. y Monroy, S. (2017). Metodologías activas para la solución de problemas al enseñar matemáticas financieras. *Omnia*, 23(1), 44-58.
- Giler, M. (2019). *Los memes como estrategia de comunicación publicitaria en redes sociales para aumentar el brand awareness de marcas reconocidas en el mercado ecuatoriano* (tesis de licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophía*, 1(19), 253-270.
- Jadán, J. y Ramos, C. (2018) Metodología de Aprendizaje Basada en Metáforas Narrativas y Gamificación: Un caso de estudio en un Programa de Posgrado Semi-presencial. *Hamut'ay*, 5 (1), 84-104.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. España: Paidós

- Olivares, S., López, M., y Valdez, J. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, 19(3), 230-237.
- Pérez, G., Aguilar, A., y Guillermo, M. E. (2014). El meme en internet: Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79-100.
- Piñero, T. y Martínez, X. (2016). Los memes en el activismo feminista en la Red: ViajoSola como ejemplo de movilización transnacional. *Cuadernos.info*, (39), 17-37.
- Ramírez, V. y Víctor, A. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, 11(21),59-78.
- Rey, N., Marmolejo, M. C., Grob, M., y Bartolomé, D. (2018). El meme de Internet en la enseñanza del diseño como herramienta de síntesis y análisis crítico. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 239-244.
- Sánchez, C. (2019). *Gamificación en la educación: hacia una pedagogía para involucrar y motivar a los estudiantes*. Ecuador: Sociedad de Investigaciones Pedagógicas Innovar SIPI.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73),117-131.
- Soria, V. y Carrió, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: Usando blogs como e-portafolio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 382-398.

2.3 Proyectando la educación de jóvenes y adultos hacia la identidad cultural, territorial y nacional

Planes y programas de intervención para la gestión de la EPJA en el país y la región

Henry Onel Ulloa Buitrón,

OEI Oficina Nacional del Ecuador

henry.ulloa@oeiecuador.org

Lucrecia Cuichán Cabezas,

MDMQ Municipio del Distrito Metropolitano de Quito

maria.cuichan@quito.gob.ec

Colb. de César Picón,

Consultor Internacional en Educación, Lima Perú

crpicon@gmail.com

Para proyectar la educación de jóvenes y adultos hacia la identidad cultural, territorial y nacional en los docentes, las instituciones y los estudiantes que se educan en esta oferta educativa, es necesario que estos actores conozcan y comprendan los distintos momentos y procesos que la EPJA ha vivido a nivel regional y nacional.

Conocer a los actores y las instituciones que han abanderado e impulsado la EPJA en las últimas décadas, ayuda a situar dónde estuvieron las prioridades históricas de esta oferta educativa, cómo se resolvieron, y cuáles fueron las principales estrategias y políticas públicas que se impulsaron en bien de la EPJA.

Hacer un repaso por los distintos planes, proyectos y programas de la EPJA en el país y la región, es tomar conciencia del rol que ha jugado esta oferta educativa en el desarrollo del país y lo importante que significa mantenerla vigente y actualizada.

Si bien en este capítulo el análisis de cada uno de estos planes, proyectos y programas no es tan exhaustivo como se quisiera, se los refiere y propone a estudio por su nivel de trascendencia, impacto e innovación, además son los que marcan la pauta y las directrices más importantes en materia de EPJA tanto a nivel nacional como regional.

En la Conferencia Internacional de la Unesco (Nairobi, 1976), por primera vez se presentaba una definición consensuada para la educación de personas jóvenes y adultas, con el sentido de caracterizar a todos aquellos programas y prácticas que pueden ser asociados con esta oferta educativa. La recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos elaborada en Nairobi, que además es el instrumento normativo más relevante de la Unesco (1976) en el campo de la educación de adultos es hasta este momento el que mejor define el concepto:

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 remplacen 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. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente. (s/p)

A partir de esta definición es fundamental entender que la educación de adultos es muy amplia y diversa, que no empieza y termina en la alfabetización de los adultos, o en la atención a los jóvenes no escolarizados, y que tampoco es una educación compensatoria, como se la sigue abordando hasta nuestros tiempos en algunos países de la región (Valdés, Pilz, Rivero, Machado y Walder, 2013). Los planes y programas de educación de jóvenes y adultos deben estar insertados en las políticas públicas de educación permanente y formar parte de un proyecto educativo de gobierno que garantice el derecho a la educación a lo largo de toda la vida⁶.

⁶ “Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad”, estudio realizado por UIL y OEI en 2013.

Desde la CONFINTEA V (1997) se privilegian siete grandes ámbitos en los que la EPJA se expresa y actúa: i) alfabetización; ii) trabajo; iii) participación ciudadana y derechos humanos; iv) educación de campesinos e indígenas; v) jóvenes; vi) género y vii) desarrollo local y sostenible. (Valdés et al., 2013)

En el último quinquenio se ha empezado a trabajar de manera sostenida e intensiva para la introducción de las TIC en las ofertas de educación de jóvenes y adultos, y varios países de la región ya tienen implementados programas en línea de alfabetización, educación básica y bachillerato para jóvenes y adultos, como opciones muy viables, en especial para aquellas personas jefes de hogar que deben trabajar y estudiar a la vez.

Criterios para la construcción de las buenas prácticas en la EPJA

Un estudio de las buenas prácticas e innovaciones de la EPJA en América Latina y el Caribe plantea los siguientes criterios principales para la selección de estas (Picón, 2014).

Tabla 7
Criterios para la construcción de las buenas prácticas en la EPJA

| Criterios principales | Indicadores |
|------------------------------|--|
| Experiencia pertinente | <ol style="list-style-type: none"> 1. Responde a las necesidades educativas reales de los sujetos educativos, así como las características socioeconómicas y socioculturales del contexto en que se aplica. 2. Incorpora a su dinámica los elementos y prácticas relevantes que reflejan la diversidad de su realidad, así como las potencialidades de aprendizaje de los sujetos educativos desde su patrimonio inmaterial de conocimientos, experiencias y sabiduría. |
| Experiencia transformadora | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuenta con un plan de trabajo de la experiencia y, dentro de él, una estrategia de institucionalización y puesta en marcha de un cambio transformador en su campo de competencia. 2. Reajusta dinámicamente el plan de trabajo para acercar sus supuestos previos y programados a las realidades específicas de la experiencia, a lo largo de todo el proceso, con coherencia y consistencia de su intencionalidad transformadora. 3. Construye condiciones subjetivas y objetivas para motivar, generar y dar sostenibilidad a los procesos de cambio transformador. |

| | |
|---------------------------------|---|
| Experiencia creativa | <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduce elementos originales y nuevos para resolver el problema específico que se propone superar. 2. Promueve y desarrolla la capacidad de los actores protagónicos de crear e innovar. 3. Genera aprendizajes novedosos a los actores protagónicos y a los actores asociados. |
| Experiencia de impacto | <ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia genera efectos relevantes de cambio en relación con su dinámica interna. 2. Los efectos generados no solo benefician a su población-objetivo, sino que tienen repercusión de cambio en otros contextos. |
| Experiencia de reflexión | <ol style="list-style-type: none"> 1. Se han generado espacios de reflexión entre los actores involucrados en la experiencia y de manera intensiva entre sus actores protagónicos. 2. La experiencia ha generado una atmósfera de flexibilidad y la ha incorporado a su cultura institucional. 3. La experiencia, como resultado de su práctica de reflexión, ha generado decisiones, medidas, acciones y normas para el logro de un trabajo educativo de excelencia en su campo de competencia. |
| Experiencia participativa | <ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia genera condiciones favorables de carácter, objetivo y subjetivo, para estimular y movilizar la existencia de espacios y mecanismos de participación de los actores involucrados. 2. Los actores de la experiencia tienen formas y mecanismos de comunicación y realizan un conjunto de interacciones para lograr un trabajo educativo de calidad. 3. Los actores protagónicos intervienen activamente en la toma de decisiones y en la implementación de las mismas. |
| Experiencia sostenible | <ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia fortalece las capacidades de su personal docente, directivo, técnico y administrativo de la organización y genera condiciones de sostenibilidad socio-institucional para su continuidad en el ámbito del espacio escolar o extraescolar en el que se desarrolla o desarrolló. 2. La experiencia consigue que sus actores protagónicos y los aliados estratégicos sean los principales sostenedores de la continuidad de la experiencia. 3. La experiencia genera mecanismos y acciones de sostenibilidad financiera con visión de futuro. |
| Experiencia referente solidario | <ol style="list-style-type: none"> 1. Constatación de su condición de referente solidario en alguno, algunos o todos los siguientes aspectos: concepción general, propuesta pedagógica, estrategia metodológica, algunos procesos técnicos clave y sus interconexiones (investigación, sistematización, planeamiento, acompañamiento, evaluación), gestión de la experiencia. 2. Voluntad de compartir la experiencia y acompañamiento solidario a experiencias educativas de otros contextos a las que la experiencia referente sirva como fuente de inspiración. |

Fuente: César Picón (2019)

Planes y programas significativos de la EPJA a nivel regional

En la región encontramos una multiplicidad de programas, proyectos y procesos relacionados a los ámbitos de la EPJA, pero sin

duda alguna en la mayor parte de los países de Iberoamérica se verá que la alfabetización es el principal ámbito desarrollado, y las políticas públicas en su mayoría apuntan hacia allá (OEI/SEGIB, 2018).

Últimamente, en Latinoamérica los programas de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos han pasado a ser parte de las ofertas permanentes que los gobiernos ofrecen; sin embargo, en la mayoría de estos países los presupuestos siguen siendo emergentes, excepcionales e insuficientes, lo que no permite garantizar acceso universal y calidad en las ofertas (Elias y Pils, 2010).

Gracias a la consolidación de instituciones y programas de *índole* regional que se han mantenido en el tiempo y cuya influencia ha ido creciendo año tras año en cada uno de los países de Latinoamérica, es que la EPJA ha ido ganando también espacio y protagonismo en sus políticas públicas.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

Es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal de México, cuenta con reconocimiento y experiencias significativas para terminar la primaria y secundaria, ofertan educación a la población indígena en forma gratuita y de calidad.

Trabaja en alfabetización a través de modalidad “abierta” y un proceso formal de acreditación que desarrolla en tres fases: para niños o jóvenes analfabetos; niños con conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo, niños y jóvenes con conocimientos equivalentes a cuatro años de educación primaria con conocimientos de las áreas instrumentales.

Desarrolla la campaña nacional de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2014-2018, uno de los mayores esfuerzos de la educación para jóvenes y adultos en los últimos setenta años en México.

La OEI y el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida (PIALV)

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es un organismo internacional de carácter gubernamental, especializado en educación, ciencia y cultura, con setenta años de existencia y trayectoria, tiene presencia en 21 países de Iberoamérica y la sede central de la Secretaría General está en Madrid, España.

La OEI, desde el 2005, implementa el plan iberoamericano de alfabetización (PIA) al que están adheridos todos los países de Iberoamérica, y a partir de la XXIV Cumbre Iberoamericana de Educación (Veracruz, México, 2014); en donde, se adoptó el nuevo Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2015-2021 (PIALV), con un enfoque en el aprendizaje permanente, cuyas principales líneas de acción y estrategias que propone para la región son:

1. Afianzar la alfabetización con programas inclusivos de educación básica.
2. Entender la alfabetización como un continuo proceso, en el que se manifiestan diferentes niveles y grados de habilidad.
3. Ampliar la oferta de secundaria para personas jóvenes y adultas que no ingresaron o que optaron por abandonar la secundaria regular.
4. Asociar la educación al trabajo productivo y a pequeñas y medianas empresas.
5. Aumentar el porcentaje de participación y acceso equitativo de colectivos vulnerables en sus derechos a programas de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.
6. Contar con currículos e itinerarios formativos pertinentes, acordes a las diferentes demandas y situaciones de los participantes.
7. Prolongar la formación docente para el área específica de educación de jóvenes y adultos.
8. Promover enfoques educativos para personas jóvenes y adultas, en el marco de una educación contextualizada, crítica y transformadora.
9. Introducir a las TIC en los programas de educación, contribuyendo a mejorar la calidad y la equidad educativa.

La DVV International (Alemania)

Es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos que promueve, desde hace 50 años la causa de la educación a lo largo de toda la vida y apoya en todo el mundo la creación y expansión de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

Esta coopera con más de 200 socios, tanto de la sociedad civil como de los ámbitos estatal y científico en más de 30 países de África, Asia, Latinoamérica y Europa. Los ámbitos prioritarios de su trabajo son la alfabetización y la educación básica, la formación profesional, el aprendizaje global e intercultural, la educación ambiental y el desarrollo sostenible, la migración y la integración, el trabajo con refugiados, la educación sanitaria, la prevención de conflictos y la educación para la democracia.

Desde 2010 concentra su trabajo en la región Andina: Ecuador (oficina regional Sudamérica), Perú y Colombia. Entre los temas abordados en esta región se cuentan la consolidación de los sistemas de educación de adultos, la educación intercultural bilingüe, la educación en recintos penitenciarios, o el trabajo con y en centros de educación de adultos.

El CEAAL

Es el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, es una Asociación de 195 organizaciones civiles, constituida en 1982, con presencia en 21 países. Forma parte de lo que podría identificarse como la corriente de educación popular y uno de los polos dinámicos de la sociedad civil en América Latina.

Un eje importante de trabajo es el fortalecimiento de la capacidad de interlocución del CEAAL en el debate y las orientaciones sobre la educación de calidad como un derecho, con especial atención al campo de la EPJA. Tiene como énfasis estratégico, el de incidir en los planteamientos regionales sobre la EPJA y fortalecer alianzas nacionales e interinstitucionales para incidir en las políticas educativas con personas jóvenes y adultas.

El Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Con sus siglas en inglés UIL, con sede en Hamburgo, Alemania, es uno de los institutos clave de la Unesco relacionados con la educación y es la única unidad organizativa en la familia de Naciones Unidas que tiene un mandato mundial para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. UIL promueve y apoya el aprendizaje de adultos, la educación continua, la alfabetización y la educación básica no formal, tomando

un enfoque holístico e integrado, intersectorial y transectorial como el paradigma de orientación para la educación del siglo XXI.

Además, coordina las Conferencias Internacionales CONFINTEA y sus procesos de seguimiento. También implica identificar las buenas prácticas en el desarrollo de políticas y programas de la educación a lo largo de toda la vida, con un enfoque continuo que comprende desde la educación formal a la no formal y la informal.

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

Es quizá el organismo Latinoamericano más antiguo dedicado a la educación de jóvenes y adultos, nació prácticamente con la creación de las Naciones Unidas en los años cincuenta denominado Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL). Fue constituido para la formación de personal dedicado a la educación fundamental para América Latina y el Caribe e históricamente su sede ha estado en México.

En 1969 el CREFAL inicia sus programas para la “promoción de la alfabetización en el contexto de la educación de adultos” (CREFAL, s/f), y la principal estrategia de trabajo fue la formación de cuadros profesionales latinoamericanos para la atención de la alfabetización en sus países. Actualmente el CREFAL tiene un ámbito de cooperación más allá de la alfabetización y la EPJA y abarca campos tan diversos como ciudadanía, derechos humanos, género, migración y medio ambiente.

Planes y programas significativos de la EPJA a nivel nacional y local en Ecuador

Programas emblemáticos de lucha contra el analfabetismo en Ecuador

En el estudio coordinado por la Oficina de la Unesco en Quito realizado en septiembre de 2009 presenta un recuento de las principales campañas, programas y proyectos de alfabetización de adultos que se han impulsado en Ecuador en los últimos sesenta años; con el apoyo de organismos gubernamentales y no gubernamentales, con alcance

nacional, provincial, municipal o local, con distintas modalidades y grados de éxito.

Campaña UNP-LAE (1944-1961)

La primera campaña de alfabetización se dio entre 1944 y 1961, bajo la coordinación de dos instituciones no gubernamentales: la Unión Nacional de Periodistas (UNP, de la Sierra) y la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE, de la Costa). Los alfabetizadores fueron maestros y estudiantes. Según cifras oficiales, se llegó a alfabetizar a 169.191 personas. (Unesco, 2009)

Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos (1963-1977)

En 1963, el Estado se responsabilizó de la alfabetización, creando un Departamento de Educación de Adultos dentro del Ministerio de Educación. Se inició entonces el Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos, que duró 14 años. Se pretendía reducir el analfabetismo al 10 % o al 15 %, y dejar instalado un programa de educación permanente para adultos (Unesco, 2009).

Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional (1967-1972)

El Ecuador fue uno de los 5 países seleccionados (junto con Argelia, Mali, Nigeria y Tanzania) para la implementación de este proyecto, que buscaba vincular alfabetización y trabajo. El proyecto fue coordinado por Unesco, PNUD y el gobierno ecuatoriano. El índice de analfabetismo en el país se estimaba para entonces en 32 %; en los 5 años que duró el programa se llegó a atender a un total de 17.772 personas.

Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1980-1984)

El programa fue impulsado por el gobierno de Roldós-Hurtado. Se abandonó la concepción asistencialista y se adoptó el enfoque psicosocial, viendo a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico, de compromiso y de acción social. Se priorizó

en las zonas rurales de la población entre 15 y 54 años. Se inició la alfabetización en kichwa, utilizando diversos métodos, algunos de ellos surgidos de las comunidades indígenas.

Según datos oficiales, se llegó a alfabetizar a cerca de 420.000 personas. El índice de analfabetismo en el país se estimaba en un 25,4 %, 929.624 personas (Unesco, 2009).

Programa de alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura

Entre 1984 y 1988, la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada (DINECNE) asumió la alfabetización de adultos.

Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” (1988-1989)

Se realizó una campaña para la población hispanohablante y otra para la población kichwa-hablante. El tema de la campaña hispana fue los derechos humanos. La campaña movilizó a casi 300.000 alfabetizandos (desde los 12 años y sin límite de edad).

Alfabetización en el Plan Decenal de Educación (2006 hasta 2016)

El Ministerio de Educación del Ecuador en su Plan Decenal de Educación, aprobado mediante consulta popular el 26 de noviembre de 2006, estableció como una de sus principales políticas la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación continua para adultos; cuyo objetivo es garantizar el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios a la población con rezago educativo (Unesco, 2009).

El Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA)

Está constituido por 5 subproyectos:

Manuela Sáenz ofrece servicio a la población analfabeta hispana.

Dolores Cacuango es el programa que atiende en lengua kichwa a 9.501 personas de las nacionalidades indígenas en su lengua materna, año lectivo 2007-2008.

Cordón fronterizo se realiza en 9 provincias, 32 cantones, 109 parroquias y 1.090 comunidades, dentro de los 20 kilómetros desde

la línea de frontera de Ecuador (Colombia y Perú). Actualmente interviene en Esmeraldas, Carchi, Orellana y Sucumbíos.

Proyecto voluntad, a partir del 2008 se trabaja con la población que se encuentra privada de la libertad. Se capacitó a 57 personas de los 34 centros de rehabilitación social de 17 provincias. Se conformó 46 establecimientos educativos.

Proyecto discapacidades diversas atiende a la población con discapacidad, intelectual, física, auditiva y visual, a través del proyecto de desarrollo cultural, social, económico y equiparación de derechos de las personas. Cuenta con 18 centros en los que se atiende en orientación, movilidad y desarrollo de los módulos en macrotipo, enseñándoles a leer y escribir a través del sistema braille y audio, y el empleo del ábaco (Unesco, 2009).

Campaña “Todos ABC” Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato “Monseñor Leonidas Proaño”

Impulsada desde 2017, tiene como objetivo “Movilizar a la sociedad para alfabetizar, completar la educación básica y dar continuidad a la formación de los ecuatorianos durante toda la vida, para la potenciación de las habilidades y capacidades”. En la Campaña “Todos ABC” se plantea una propuesta en la que, un estudiante, a partir de los 15 años, que se inscribe en la oferta de alfabetización tiene la posibilidad de culminar sus estudios hasta el bachillerato en alrededor de 5 años, con las siguientes ofertas:

- Alfabetización-1ero. a 3ero. EGB (10 meses)
- Educación Básica-4to. a 7mo. EGB (20 meses)
- Educación Básica Superior Intensiva-8vo. a 10mo. (11 meses)
- Bachillerato Intensivo-1ero. a 3ero. (15 meses)
- Educación a distancia-de octavo a décimo de EGB (15 meses), y de primero a tercer año de bachillerato (15 meses)

El Programa “Todos ABC” Bachillerato a distancia

Está en la fase de ampliación y fortalecimiento. Es el bachillerato a distancia, que atiende a estudiantes de primer, segundo y tercer curso de Bachillerato General Unificado (BGU). Los estudiantes que desean optar por esta modalidad de estudio reciben un curso de inducción tecnológica y de formación propedéutica en un infocentro

del Ministerio de Telecomunicaciones.

Esta educación a distancia ha posibilitado que los ecuatorianos puedan estudiar desde cualquier lugar del país o del exterior. Se cuenta en la actualidad con estudiantes ecuatorianos residentes en Estados Unidos, España, Bélgica, Reino Unido e Italia.

Programas de alfabetización y EPJA de gobiernos locales

El Programa “Yo, sí puedo” tiene una metodología cubana de enseñanza-aprendizaje que fue implementada en el año 2003 en el municipio de Cotacachi, zona de alta presencia indígena kichwa hablante y que fue declarado en abril de 2005 “Primer Territorio Libre de Analfabetismo en el Ecuador”. Se alfabetizó a 1.700 personas mayores de 15 años en un período de 12 meses y se redujo la tasa de analfabetismo en el municipio del 22,3 % (abril de 2002) al 3,8 %.

Dentro de los programas promovidos por gobiernos locales cabe resaltar las experiencias significativas desarrolladas en el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ), que busca revertir las cifras de escolaridad inconclusa que mantiene esta ciudad: 35.808 personas no ha concluido la educación básica (15 y 21 años); 25.928 personas no han concluido el bachillerato; total de población 61.736 jóvenes y adultos, que equivale al 12.29 % de la población total de Quito no ha concluido sus estudios.

Frente a esta realidad se implementó a través de la Secretaría de Educación, desde el año 2009 el proyecto Ciclo Básico Acelerado (CBA), hoy denominado Educación Básica Superior Extraordinaria (EBSE), que contribuye al logro de las metas de universalización, gratuidad y calidad de la educación básica, y en once meses de asistencia presencial los estudiantes aprueban el octavo, noveno y décimo año de educación básica. Es una propuesta referente que ha recibido atención, reconocimientos y premios.

Otro programa vigente es el bachillerato virtual inclusivo, hoy denominado Bachillerato a Distancia con Apoyo Tecnológico (BDAT), que se desarrolla en alianza con la Fundación Unidad Virtual Iberoamericana (FUVIA), y se oferta el Bachillerato General Unificado en Ciencias y los Bachilleratos Técnicos en Servicios con las figuras

profesionales de Administración de Sistemas y de Información y Comercialización Turística.

Se destaca el trabajo que realiza desde hace 30 años la Unidad Educativa Municipal Sucre, que ofrece educación a la población joven y adulta de Quito, y actualmente oferta el Bachillerato General Unificado en Ciencias y Bachillerato Técnico en Contabilidad.

Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Es una fundación privada, autónoma, sin fines de lucro, brinda servicio educativo, social y de desarrollo del sector indígena. Fundada en 1962 por Monseñor Proaño, tiene su sede en la ciudad de Riobamba, la cobertura en la provincia de Chimborazo, parte de las provincias de Tungurahua y Bolívar. Su compromiso es con los sectores populares del campo y de la ciudad.

Entre 1962 y 1974 se logró la alfabetización por radio de 20.000 indígenas y campesinos de 13 provincias del Ecuador, y a través del Sistema de Teleducación (educación formal a distancia), se benefició desde 1975 a 1986 a un total de 16.000 personas.

El Instituto Radiofónico Fe y Alegría-IRFEYAL

Es una alternativa novedosa de educación a distancia y permanente de alfabetización y post-alfabetización de jóvenes y adultos de los sectores populares y rurales. Los colegios populares y de educación artesanal dieron origen al bachillerato técnico y la promoción de proyectos de emprendimiento.

ALFALIT (literacy for all)

Es una ONG a nivel mundial: Organización educativa, cristiana e interdenominacional, fundada en 1961 por Eulalia Cook, Justo y Luisa González (Estados Unidos). Ofrece programas de alfabetización, educación básica, desarrollo de la primera infancia/preescolar, salud, nutrición, capacitación laboral y de habilidades y desarrollo comunitario a los más pobres en 16 países de África, América Latina, Europa y los Estados Unidos.

El Sistema de Educación Fiscomisional Semipresencial del Ecuador (SEFSE) “Monseñor Leonidas Proaño”

Atiende en el territorio nacional, a través de la teleeducación gratuita, inclusiva, de calidad e integral para jóvenes y adultos más pobres que por diversos motivos no han alcanzado los niveles terminales de educación básica y bachillerato. Se aplica una educación presencial, semipresencial y a distancia, vinculada con el trabajo. Se propicia el desarrollo intelectual, afectivo, actitudinal y espiritual.

La Fundación Educativa Monseñor Cándido Rada (FUNDER)

Pertenece al Grupo Social FEPP Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio. Es una institución privada con finalidad social creada en 1970, y que ofrece el apoyo de su experiencia y de sus medios para el desarrollo de los campesinos. FUNDER promueve programas de formación profesional, inserción laboral y desarrollo integral para personas jóvenes y adultas en situación de vulnerabilidad: familias pobres, indígenas, afroecuatorianos, mestizos del sector rural urbano popular, migrantes.

La Fundación Guanchuro

Es una ONG ecuatoriana, cuyo eje fundamental de trabajo es la educación y la interculturalidad. Desde el año 2012, junto con la DVV International, el Ministerio de Educación y la OEI realizó los encuentros de “Educación para Jóvenes y Adultos de la Región Andina” con la participación de Ecuador, Perú y Bolivia, para la construcción de política educativa.

Alfabetización, educación básica y bachillerato para personas privadas de libertad

Son varias las instituciones que han participado en los programas de alfabetización, educación básica y bachillerato que se ofertan en los Centros de Privación de Libertad (CPL). Desde el año 2010 hasta el 2015, la OEI en cooperación con la Dirección Nacional de Rehabilitación Social y luego con el Ministerio de Justicia, implementaron programas de EPJA y de habilitación laboral dirigidos a adultos y

adolescentes, dejando construidos modelos de atención referentes a nivel nacional y regional.

Actualmente en Convenio Interinstitucional con el Ministerio de Educación y el Subsistema de Educación Fiscomisional Semipresencial del Ecuador (SEFSE), desarrolla la oferta educativa en contextos de encierro y para ello cuentan con el apoyo de la DVV International. Además de la oferta educativa, promueven talleres sobre elaboración y gestión de proyectos para iniciativas y emprendimientos productivos comunitarios.

Referencias

- DVV International. (2015). La educación para la ciudadanía mundial. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, p. 82. Editado por DVV International.
- Elias, R. y Pilz D. (2010). *Estudio de Avance del PIA (OEI)*. Asunción, Paraguay. Editado por Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1977). Actas de la Conferencia General. 19.a reunión, Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976, Volumen 1, Resoluciones. Impreso por Imprimerie de las Presses Universitaires de France. Paris, Francia.
- OEI - SEGIB, (2018). *Memoria del PIALV. XXV Cumbre Iberoamericana*. Río de Janeiro, Brasil.
- Picón, C. (2014). *Innovaciones educativas y participación docente, colección de Cooperación con la Formación Docente en América Latina, vol. III*. Lima, Perú. Editorial Derrama Magisterial.
- Picón, C. (2019). *Buenas prácticas en educación popular con jóvenes y adultos*. Lima, Perú. Editado por GIPE-CEAAL
- Unesco. (2009). *Alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185161>
- UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo, Alemania 14-18 de julio de 1997. *Informe preparado conjuntamente por la Sección de Alfabetización y Educación de Adultos de la Sede de la UNESCO en París y el Instituto de la UNESCO para la Educación de Hamburgo*. Recuperado el 30/08/2020 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa/PDF/110364spa.pdf.multi
- Valdés R., Pilz D., Rivero J., Machado M., Walder G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Asunción, Paraguay. Editado por Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL)

El campo de la investigación en EPJA un asunto complejo desde lo epistemológico, metodológico y praxeológico

María Eugenia Salinas Muñoz

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

maria.salinas@unae.edu.ec

Madelin Rodríguez Rensoli

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

madelin.rodriguez@unaeedu.onmicrosoft.com

El campo de la investigación en EPJA

La investigación en EPJA, un asunto complejo, parte de reconocer el sentido etimológico de su definición *in vestigum ire*, es decir ir tras los vestigios, que este ámbito del saber va tejiendo. Cuando hablamos del campo de la investigación de EPJA estamos asumiendo la noción que plantea Díaz (1993) quien considera que la noción de campo permite comprender las bases sociales que subyacen a la generación de los discursos y las prácticas que circulan en las instituciones educativas, y por tanto se puede acceder desde los sujetos, sus discursos y sus prácticas a la estructura específica del mismo, en un contexto social e histórico.

Desde esta posición, se deriva la comprensión de la investigación en EPJA como un campo, retomando la noción trazada por Bourdieu (1997):

(...) como un espacio social de acción en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Las relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital propio del campo. Cada campo es, en mayor o menor medida, autónomo; las relaciones entre las *posiciones sociales* (concepto relacional), las *disposiciones* (o los *habitus*) y la toma *de posición*, las «elecciones» que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica. (p. 16)

En la configuración del campo de la investigación en EPJA, se reconocen distintas formas de interacción de los docentes investi-

gadores entre sí; y de estos con los investigadores de otros niveles o modalidades de formación. De igual manera, se integran en su campo la toma de posiciones con respecto a la discusión y/o la reflexión sobre los desarrollos y aportes de los investigadores cuyo objeto de estudio es: la formación de jóvenes y adultos, en cuyo ámbito fluctúan perspectivas convergentes, divergentes, complementarias.

En el campo de la educación para jóvenes y adultos (EPJA) se hacen evidentes también las disposiciones de los docentes investigadores a través de sus *habitus*, sus creencias, modos de asumirse y de actuar como formadores; y, por supuesto, se hacen explícitas las elecciones, decisiones por las cuales se inclinan en la formación y desarrollo de los jóvenes y adultos. El campo de investigación en EPJA se va solidificando a través del capital cultural, simbólico y los *habitus* propios de los docentes investigadores que caracterizan su praxis formativa e investigativa.

El *habitus*, noción clave en la sociología reflexiva de Bourdieu (1993) (cit. en Sánchez, 2004, p.103) se concibe como el sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones adquirido a través de las experiencias previas del sujeto:

Habitus (...) como sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción, que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas, y la evaluación de las soluciones” Bourdieu (1993) citado por Sánchez. (p.103)

Cabe anotar, que el campo de la formación de jóvenes y adultos no es un espacio social que privilegie la homogeneidad, muy por el contrario, su naturaleza social connota heterogeneidad, aboga por la diversidad de posiciones, convoca la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de saberes, reconoce la multiplicidad de *habitus* y respeta las elecciones de los actores sociales: los docentes investigadores, los actores de la comunidad y, los jóvenes y adultos en formación.

En consonancia con lo anterior, el desafío para la investigación en un programa de Maestría en Jóvenes y Adultos radica en la posibilidad de repensar los procesos de formación y desarrollo, desde una perspectiva que privilegie el pensamiento interdisciplinario; a partir del reconocimiento de las nuevas formas de organización del

conocimiento que convocan a las comunidades académicas a asumir como objeto de estudio problemáticas complejas con el concurso de diversas disciplinas y campos de conocimientos. Desde esta perspectiva, privilegiar el desarrollo de un pensamiento interdisciplinario en la formación de jóvenes y adultos, exige crear escenarios que potencien la flexibilidad, entendida como principio y fundamento de un pensamiento divergente. Una praxis que permite el desarrollo del pensamiento interdisciplinario es la investigación, en tanto se constituye en un dispositivo epistémico que reconfigura las relaciones entre discursos, prácticas, sujetos, saberes, bien lo señala Piaget (1978) citado por Torres (1994):

(...) la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, a través de una serie de intercambios que consisten en realidad, en re combinaciones constructivas que superan aquellas limitaciones que impiden el avance científico. (p. 72)

La formación de jóvenes y adultos impensada y repensada en una dinámica que potencia el pensamiento interdisciplinario, favorece la consolidación de colectivos docentes de investigadores como comunidades de sentido que construyen saber en y desde la reflexión de sus propias prácticas, desde la investigación en diversos campos, grupos, líneas o redes que no son más que escenarios que buscan hacer fluir la dimensión espacial temporal que nos constituye como sujetos epistémicos, como sujetos históricos implicados en un tejido social que demanda de diálogo de saberes y de diálogos intercientíficos como vías para transitar en una sociedad de saberes.

En el campo de la formación de docentes investigadores en EPJA, centra su objeto de estudio en dos vías: una, en su propio proceso de formación y de desarrollo profesional docente, siendo de interés su praxis, relaciones, posiciones, disposiciones, elecciones, identidad profesional, conocimiento profesional, formas de interacción, su lugar protagónico y decisivo en los sistemas educativos; la segunda, es otra vía en el proceso de formación de jóvenes y adultos, actores que afrontan problemáticas complejas que demandan abordajes interdisciplinarios.

El campo de investigación en EPJA busca, desde el programa de

maestría, problematizar los ejes transversales: educación–trabajo como escenario de posibilidades y limitaciones a través del cual forjan sus proyectos de vida jóvenes y adultos, lo ocupacional, lo profesional acorde con las especificidades de sus contextos socioculturales; contención pedagógica como ámbito de reflexión y acción de los procesos formativos formales, no formales, informales, comunitarios de la población joven y adulta en y desde los territorios; educación o aprendizaje a lo largo de la vida, como la premisa que sitúa a los sujetos en proceso permanente de formación interpelando formas de sociabilidad, de interacción, de movilidad; ejes de igualdad: género, pueblos, nacionalidades e interculturalidad, discapacidad y ambiente asumidos como transversales en la educación ecuatoriana. Por cuanto imbrican problemáticas que agudizan las desigualdades e inequidades sociales generando procesos de exclusión tanto de jóvenes como adultos, llevándonos a pensar desde la solidaridad como principio y mecanismo que generan resistencias y alternativas contra las desigualdades.

(...) la intensidad de las desigualdades procede de una crisis de solidaridades, entendidas como el apego a los lazos sociales que nos llevan a desear la igualdad de todos, incluida muy particular, la de aquellos a quien no conocemos (...) lo cierto es que la lucha contra las desigualdades supone *un lazo de fraternidad previo*, es decir, el sentimiento de vivir en el mismo mundo social. (Dubet, 2015, p.11)

El campo de la investigación en EPJA se enriquecerá también con la producción de saberes y conocimientos que se generen desde las líneas declaradas en la maestría: una línea orientada a procesos de orden formativo, Didáctica y Currículo en la Educación de Jóvenes y Adultos, que busca interpelar los qué de la formación de los jóvenes y adultos y el cómo de dichos procesos pueden contemplar diversas acciones y manifestaciones, que van desde la educación formal, no formal, universidades de la vida y las formas propias de las comunidades, un escenario amplio para reconocer las geopedagogías (Mejía, 2010/2015), que en materia de EPJA se tejen en las cartografías socioculturales del Ecuador y sus territorios; de igual manera, se abre espacio para el subcampo de la evaluación y sistematización de experiencias en EPJA como escenario de gran riqueza que permite establecer diálogo de

saberes con los actores implicados. Por supuesto, los formadores de jóvenes y adultos son también sujetos de investigación como actores decisivos en el proceso quienes reflexionan sobre su propia práctica; hay lugar también, para la indagación sobre la mediación tecnológica a través de las TIC. Por cuanto ello representa modos de habitar el mundo de la vida por jóvenes y adultos que socializan y, se forman a partir de la interacción e interactividad a través de la mediación semiótica (Vygotsky, 1979) resignificada en y desde el lenguaje, como también desde la mediación instrumental (Rabardel, 2011) que potencia el desarrollo de los procesos cognitivos y de metacognición.

La otra línea de carácter más social, cultural y comunitaria: diversidad e inclusión en la educación de jóvenes y adultos abre muchísimas posibilidades para interpelar las manifestaciones de diversidad presentes en las culturas tanto juveniles como de los adultos. De igual modo, las prácticas que generan inclusión o exclusión de los distintos colectivos de jóvenes y adultos en sus territorios; como también el potencial del liderazgo y desarrollo comunitario que compromete la participación de los jóvenes y adultos; focalizando siempre, su sentir, pensar y accionar desde sus contextos.

El campo de la investigación en EPJA un asunto complejo

El campo de la investigación en EPJA se define como un asunto complejo por cuanto imbrica diversas premisas epistemológicas, metodológicas y praxeológicas, que constituyen las partes y el todo de sus sujetos de estudio. Además, que, demanda tomar posición desde dimensiones contextuales, políticas, teóricas, éticas, entre otras.

La epistemología de la complejidad no en forma jerárquica sino reticular, no hay centro (...) Rescher considera un sistema reticular cuya estructura no es jerárquica, en el cual no hay ningún nivel que sea más fundamental que los demás (...) añadiéndole la idea de dinámica de recursividad rotativa (...). (Morin, 1999, p. 33)

La complejidad que revisten los sujetos de estudio de la investigación en EPJA no permite considerar las diversas dimensiones de sus problemáticas en forma simplificada, unidimensional o aislada. Por ejemplo, la configuración de las culturas juveniles y de los adultos,

implica ser leída desde lo social, económico, político, psicológico, antropológico, ético e incluso desde lo arquitectónico. Se considera de gran valor, partir de identificar las problemáticas desde sus contextos o territorios; la revisión de los antecedentes formativos e investigativos en EPJA no solo en el Ecuador sino en la región.

Un abordaje de la investigación en EPJA en perspectiva compleja (Morin, 1990) implica reconocer los modos de interacción y de interrelación de los jóvenes y adultos, las constelaciones que se van tejiendo desde sus sentires, pensares y accionares, y, a la vez las ramificaciones que se van bifurcando en los modos de situarse en sus dinámicas sociales, culturales, políticas. No se trata de asumir a jóvenes y adultos como sujetos sociales que configuran de igual modo sus identidades e interacciones. Al contrario, es preciso generar los procesos de distinción y de conjunción; las líneas de investigación coadyugarán en abrir dichas reflexiones.

En esta perspectiva, la investigación en EPJA irrumpe la lógica lineal positivista sujeto-objeto y se inscribe más en una lógica recursiva que interpela e interroga permanentemente a los sujetos y trenza relaciones de sujeto a sujeto, proceso denominado por Morin (1999) como “la reintegración del sujeto” (p.31). Reconociendo que la intersubjetividad se constituye en eje de la interacción, la indagación, la reflexión compartida, y, de la autorreflexión como puente de procesos de emancipación y de praxis transformadoras. Configurando una ecología de la praxis investigadora que recrea lo *sentipensante* de Fals Borda (cit. en Moncayo, 2015, p.11) “combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad”; a través de procesos cuya reflexión acción se vuelve sobre sí misma en forma de bucle.

La investigación y la formación en EPJA, pensada en perspectiva compleja, exige situarse en relación con principios fundantes, tales como:

Lo dialógico presupuesto que posibilita asumir el estudio sobre las problemáticas de los jóvenes y adultos desde sus contradicciones, convergencias, divergencias, antagonismos, complementariedades.

Lo recursivo principio que reconoce los modos de interacción y de relación que se tejen desde las problemáticas situadas de los jóvenes y los adultos; pero que, además, asigna un sentido especial a la retroacción, como capacidad de creación y recreación de los jóvenes y adultos en forma de circuito en un ir y volver y sobre sí mismo, como enfatiza Morin (1999) “bucle recursivo para la autoproducción y auto organización... en el proceso que produce que se reproduce a si mismo...” (pp. 111-112).

Lo hologramático fundamento de la premisa que todo está en la parte y en la parte está el todo; no como suma de partes sino como identidades que comportan a su vez autonomía y relación, asumiendo más una forma de espiral. “Todo proceso de pensamiento, si está aislado, hipostasiado y es empujado al límite, es decir, sino está dialógicamente controlado conduce a la ceguera o al delirio” (Morin, 1999, p. 200).

El sentido de estos principios orientadores de la investigación en EPJA no radica en asumirlos como referentes aislados, sino en concebirlos como una triada indisoluble que configura la praxis investigadora pensada en relación con procesos de transformación, de resignificación, que potencie el desarrollo de la imaginación, de la invención, de la creación, de la cocreación de saberes y reivindicación de otras epistemes.

En el contexto de una sociedad de saberes, la región está confrontada a generar investigación desde lógicas epistemológicas que reconozcan los saberes milenarios que las distintas culturas vienen produciendo y recreando, un gran desafío para la EPJA: asumir investigación desde un pluralismo epistemológico que posibilite la bifurcación de caminos metodológicos, de fundamentos teóricos y de accionar praxeológico en clave sur-sur. Una perspectiva compleja, plantea Morin (1999):

Interroga conocimientos distintos a los científicos; aunque se inscribe en la aventura occidental del conocimiento, no podría, en su principio, cerrarse a los conocimientos distintos de los

occidentales; aunque se sitúa en el punto de vista de la racionalidad, no puede rechazar como no conocimientos los conocimientos no racionales. (p.33)

El camino investigativo abordado en esta perspectiva vislumbra sendas de incertidumbre, donde las certezas entran a colocarse en paréntesis, y, donde a modo de Max Neef (1991) nos invita a declararnos en estado de alerta: de la infertilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre.

El pluralismo epistemológico como base de la investigación EPJA

Se parte de reconocer otras alternativas del pensamiento y de la investigación que posibiliten la revalorización de otras epistemes, otros modos de conocer y de saber que han enriquecido la humanidad desde hace varios siglos, invisibilizados en el marco de lógicas epistemológicas occidentales que focalizan unas miradas y lecturas de la realidad que excluyen a otras formas de saber. Las epistemologías del sur posibilitan colocar en valor:

La sabiduría ancestral que porta el pensamiento de estos pueblos originarios, expresados por sus tradiciones, ritos, magias, hasta sus representaciones antropomórficas de la realidad, son síntomas de que el ocaso de la civilización, no muere con Occidente, sino que renace desde el Sur con el “*Sumak Kawsay*”. (De Sousa, 2011, p.17)

Este paradigma epistemológico como base de la investigación en EPJA permitirá indagar por los modos cómo se configuran y tejen relaciones los jóvenes y adultos desde sus territorios y especificidades culturales de la Sierra, la Costa y la Amazonía. Relaciones que están matizadas por dimensiones de género, lo ambiental, lo cultural, lo social, lo político. Es una vía para consolidar procesos de reflexión acción desde la sociología de las emergencias a través de los cuales se reivindicuen la diversidad de saberes, sus sabedores, sabedoras y sus prácticas, en perspectiva de una ecología de saberes y de temporalidades circulares que se enriquezcan a través del diálogo superando las posiciones dicotómicas o duales sobre las complejas, densas y enriquecedoras realidades sociales:

sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única, no hay otros saberes. (De Sousa, 2006, p.26)

El diálogo se convierte así en un dispositivo que enriquece la praxis de los investigadores sociales, una praxis investigativa comprendida como “(...) una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante (...) (Fals Borda, 1993, pp.28-29). Praxis que hace del diálogo intercientífico (Delgado & Rist, et al, 2013) un puente para posibilitar lecturas, encuentros, desencuentros entre lo que convencionalmente se ha reconocido como único modo de conocer: la ciencia occidental, y los saberes que milenariamente se han producido en distintos contextos socioculturales.

El diálogo de saberes (Mariño, 1990) nos sitúa en clave de apertura, de escucha de otras voces, de otras historias, de otras narraciones que nos interpelan no a sustituir sus voces y hacer eco de ellos sino a dejarles hablar, a entablar diálogo:

en la investigación social es fundamental partir de reconocer que en el pueblo existe saber y que está en capacidad de producirlo, premisas claves para hablar de diálogo de saberes —DS— el pueblo construye y reconstruye permanentemente su saber; al interior del saber popular existen diversos saberes; no todos los miembros de la comunidad poseen exactamente el mismo saber, ni los comunes el mismo grado de desarrollo. (p.13)

El diálogo de saberes posibilita el diálogo intercientífico, situando ciencia y saberes en posición de relación horizontal en el contexto social y cultural de su emergencia, como bien señalan Delgado & Rist (2016):

una perspectiva intercultural o de diálogo de saberes en la perspectiva del diálogo intercientífico, es la mejor elección para establecer el campo de interacción más amplio posible entre distintas formas y sistemas de conocimiento. Esto implica que la

interrelación se debe basar en un proceso de diálogo que al menos debería involucrar las dimensiones de la práctica social, los valores y las visiones de mundo. (p.45)

El diálogo de saberes, el diálogo intercientífico podrían ser vías para potenciar la propuesta de la traducción intercultural e intersocial de (De Sousa, 2006):

Intentar saber lo que hay de común entre un movimiento de mujeres y un movimiento indígena, entre un movimiento indígena y otro de afrodescendientes, entre este último y un movimiento urbano o campesino, entre un movimiento campesino de África con uno de Asia, dónde están las distinciones y las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Un ejemplo sencillo: los movimientos indígenas de este continente nunca hablan de emancipación social sino de dignidad y respeto, que son dos conceptos básicos (...). Es necesario no preferir una palabra a otra, sino traducir dignidad y respeto en emancipación o en luchas de clases, ver cuáles son las diferencias y cuáles las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa (...), no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos. (pp.32 -33)

Los caminos que abre la epistemología del sur para la investigación en EPJA en Ecuador son múltiples y diversos, bifurcan innumerables posibilidades que permitirán conocer y reconocer el ser, el pensar, accionar, el convivir de hombres y mujeres mestizos, montubios, afroecuatorianos, serranos e indígenas de las distintas nacionalidades que en su cotidianidad tejen historias desde los territorios. De allí, que el Buen Vivir como enfoque epistemológico propio, en consonancia con el espíritu de las epistemologías del sur van a sedimentar sendas y praxis investigativas que matizan búsquedas de saber en perspectiva decolonial y de subalternidad del pensamiento (Klor de Alva, et al., 2010).

El enfoque epistemológico del Buen Vivir o *Sumak Kawsay* se caracteriza, entre otros aspectos, por asumir como un todo la relación sujetos, naturaleza, saber, recreando desde las cosmovisiones andinas el

sentir, pensar y hacer bien. Este conjunto de acciones otorga gran valor a lo comunitario y se fundamenta en principios como la reciprocidad, la armonía, lo dialógico, la complementariedad, la interdependencia, el equilibrio, como lo señalan (Huanacuni, 2010) (Acosta & Martínez, 2009), entre otros autores.

Asumiendo como desafío desde la universidad, y, en este caso, desde el programa de maestría en EPJA:

plantear las bases filosóficas y concepciones de vida del *sumak kawsay* y *suma qamaña* de manera horizontal para, por un lado, dialogar con las diferentes disciplinas y, por el otro lado, de plantearlas como una base posible para construir un nuevo conocimiento. En este último caso se estaría abriendo el camino hacia una decolonización del conocimiento y hacia propuestas nuevas (...). Nos habla de otras dimensiones de vida, de pensamiento, de concepción de mundo que serán necesarios de comprender en su amplitud y profundidad. Definitivamente nos retan. (Eschenhagen, 2013, pp. 98-99)

Las epistemología del sur (De Sousa, 2006/2011), y, del Buen Vivir (Huanacuni, 2010); (Acosta & Martínez, 2009); (Eschenhagen, 2013); (Giraldo, 2014) interpelan los paradigmas desde donde se ha venido produciendo el conocimiento, desafían y retan al pensamiento desde un pluralismo epistemológico que nos sitúa en una matriz decolonial (Mignolo, 2007) que aboga por el despliegue de la subalternidad (Mallon et al., 2010) como escenarios que reivindican otras epistemes, otros saberes, otros sabedores y sabedoras, otras lógicas, otras metodologías, otras praxis en perspectiva latinoamericana (Dussel, 1994). Romper con un paradigma dominante epistemológico de corte positivista que sigue ponderando la relación: sujeto versus objeto de saber, para avanzar en perspectivas epistemológicas más plurales que resignifica la relación: sujeto-sujeto en términos de sujeto colectivo, abordando la generación de saber como praxis ecológica, política, social, cultural y ética.

Frente a esta segunda y más tradicional concepción, hoy en día es mucho más aceptada, y promete mayor fecundidad, la posición que concibe a la epistemología como teniendo una dimensión descriptiva y una dimensión normativa... Un aspecto crucial de este

enfoque es comprender que tal estructura axiológica es inseparable del resto de la práctica cognitiva, y ésta a su vez, como veremos adelante, forma parte de un medio cultural, social y ecológico específico. (Olive, 2009, p. 26)

El pluralismo epistemológico abre rutas de pluralismo metodológico y praxeológico, son diversos los caminos para tender diálogos de saberes e intercientíficos en clave sur-sur, según se evidencia en las propuestas sobre educación superior y formación de docentes en perspectiva decolonial, de la Universidad de la Tierra en México que, a través de un enfoque decolonial (Esteva, 2014), se centra en proponer:

La investigación como reflexión en la acción y se privilegia el diálogo intercultural (...), las actividades de investigación de UNITIERRA se definen como un ejercicio riguroso, disciplinado, documentado y público (...) sus principales documentos de trabajo son la observación (como experiencia de relación), el diálogo (dialéctico y dialógico), la reflexión sistemática (con énfasis en la glosa), y la documentación (escrita y audiovisual). (pp. 42-45)

En ese contexto del pluralismo metodológico, cabe pensar en diversos diseños que revitalicen el sentir del espíritu de la investigación creación (Gómez & Mignolo, 2012), como caminos que nos lleven a escenarios de cocreación de saberes; a partir de puentes de la relación que se teje directamente con los artesanos, los sabedores, los distintos actores sociales en y desde sus contextos, sus prácticas, sus voces. La investigación acción participativa (Fals Borda, 1993) también nos ofrece itinerarios para la construcción del saber en y desde las comunidades, problematizando conjuntamente la realidad y construyendo alternativas para la transformación de la realidad social de jóvenes y adultos. La investigación-acción según Elliot (2005/2000) consiste en "(...) el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma (...) En las 'teorías' no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica" (p. 88). La etnografía (Goetz & Lecompte, 1988) como forma de estudio de la vida humana a partir de procesos de reconstrucción cultural, constituyen también otra posibilidad metodológica de abordar el estudio de las problemáticas de jóvenes y adultos.

La sistematización (Torres, 1988) de experiencias de jóvenes y

adultos como alternativa que permite estudiar las experiencias como productoras de saber. La investigación biográfica narrativa (Bolívar, Segovia & Fernández, 2001) permite comprender el significado que, desde los procesos cognitivos, afectivos y de acción configuran los sujetos: docentes, jóvenes, adultos a través de la narración de sus propias vivencias. Estos diseños permiten al investigador adentrarse en las historias de vidas de los actores sociales. La investigación de la experiencia, como perspectiva que ubica a la experiencia y a los sujetos como ejes de la producción de sentido, esta mirada también abre muchas posibilidades para el campo de la investigación en EPJA (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Los estudios de caso (Stake, 1998) como posibilidad de descripción densa de contextos situacionales particulares: únicos o múltiples que envuelven la cotidianidad de jóvenes o adultos, que transversalizan sus complejas problemáticas socioculturales.

Estos diseños de investigación, a modo de ejemplo, en un contexto de pluralismo metodológico bifurcan caminos diversos para asumir indagaciones, reflexiones compartidas e intersubjetivas con los jóvenes y los adultos en y desde sus territorios. De igual modo, habrá cabida para acercarse a paradigmas o enfoques que focalicen su mirada bien en los datos cuantitativos de los fenómenos estudiados, y en las cualidades de los mismos no en perspectiva de renunciar a la cantidad como señala (Sandoval, 2002); sino en la búsqueda de reivindicar lo subjetivo, lo singular, lo particular; o, quizá en perspectiva mixta, para un abordaje más complejo de la realidad.

La diversidad de la praxeología de la investigación en EPJA que circulará en la maestría a partir de las metódicas, praxis y los *habitus* de los y las investigadoras desde horizontes epistemológicos plurales enriquecerá el campo de la investigación desde la problematización de sus ejes y líneas y posibilitará consolidar una escuela de pensamiento sobre la investigación de las problemáticas de jóvenes y adultos en Ecuador y en la región para sembrar semillas de esperanza y vislumbrar utopías creativas que a modo de Galeano (1993) nos permitan seguir surcando caminos de emancipación y transformación social en y desde Latinoamérica, diversa y plural donde jóvenes y adultos pujen por ser en un estar-siendo.

Rutas metodológicas para la investigación desde la maestría en EPJA

Los hallazgos que arrojan las investigaciones realizadas en el campo del EPJA evidencian la complejidad del mismo, a modo de ejemplo, se reseña una investigación realizada con egresados del Subsistema Fiscomisional de Educación de Jóvenes y Adultos (SEFSE) de la zona 6⁷ en Ecuador. Los resultados presentados sustentan la necesidad de intervención en este campo. Uno de los aspectos que llama la atención son los motivos del por qué dejaron sus estudios y lo continuaron en este subsistema: la necesidad de comenzar a trabajar por la situación económica de la familia, y por haber contraído matrimonio. Sin embargo, manifestaban su interés por continuar los estudios aun con estas condiciones. El 91,49 % fueron del criterio que transitar por la EPJA, le ayudó a su superación personal, a la formación de valores, a afianzar más el compañerismo desde el reconocimiento de sus necesidades, la posibilidad de poder trabajar con los adultos mayores e impulsar sus intereses y motivaciones hacia el estudio. Estas respuestas llevan en sí mismo, un acercamiento a lo que implica el territorio, las relaciones sociales que se dan en él, y reafirmar la necesidad de abordar la categoría maestro investigador en este subsistema, como afirma Llanos (2010), “el territorio tiene un diálogo diferente con el investigador cuando forma parte de paradigmas diferentes” (p. 209).

Por ello, referirse a territorio como concepto teórico y metodológico en la educación de jóvenes y adultos, conlleva a su comprensión contextual, desde las relaciones sociales que establecen los seres humanos en sus diferentes dimensiones, ya sean cultural, social, político o económico, sus interrelaciones y diversidad de interpretaciones desde las experiencias y vivencias, en la que prevalezca la construcción colectiva desde el diálogo; y que a su vez se constituya en herramienta del diagnóstico de la situación contextual del mismo. Esto conlleva a una concepción de la investigación educativa abierta, flexible, participativa, que parta de las necesidades e intereses de los

⁷ El Ministerio de Educación del Ecuador se organiza en zonas para facilitar la gestión educativa. La zona 6, incluye las provincias Azuay, Cañar y Morona Santiago. Para mayor información puede acceder al siguiente link. <https://educacion.gob.ec/nuevo-modelo-de-gestion/>

sujetos en su contexto, en función de reconocer las problemáticas que se dan, sus causas, consecuencias y secuelas, comprometida en la solución a los problemas desde la propia subjetividad del sujeto.

De ahí que se hace eco el pensamiento de Freire, (2010):

(...) es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber, mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben. (p.127)

La investigación en la educación de jóvenes y adultos, implica desaprender modos de construir conocimientos sobre la realidad, que se sabe, están sustentados en modelos tradicionales de formación del investigador. Se hace necesario aprender a desaprender, y que en ello prevalezca, desde la transversalidad, métodos y técnicas diversos, teniendo como base el diálogo de saberes, en la que se visualice la inclusión de grupos sociales diversos; desde la escucha de sus saberes que pueden estar permeados en sí mismo, de creencias, sueños, preocupaciones, intereses, miedos, desconfianzas, hasta del propio silencio, acompañado de manifestaciones psicosomáticas que desde la interpretación oportuna: aportan elementos importantes en el proceso investigativo. Todo esto debería ser visto como centro de expresión de los jóvenes y adultos que transitan por este subsistema, y que se traduzca en el florecimiento de epistemologías diversas en la investigación.

Por ello, las rutas metodológicas en este campo implican el tránsito por un camino lógico de la investigación educativa, pero diferente, que parte del conocimiento del contexto, el análisis de conocimientos previos sobre el sujeto a investigar, su historia, que se organiza en función de resolver y transformar los problemas que se revelan en la vida cotidiana de los jóvenes y adultos, en la que el proceso de diagnóstico y de análisis situacional juega un rol fundamental que contribuye a identificar diversos caminos metodológicos, que conlleven a una reflexión sistémica del objeto de estudio, bajo un enfoque electivo. Elementos estos que se sustentan en el planteamiento de Valledor y Ceballos (2016), quienes señalan:

Desde hace años la investigación dejó de ser patrimonio exclusivo de superdotados, se populariza y se generaliza como tarea o función de todo profesional, incluidos los de la educación para los cuales es una función profesional, generalizándose el término docente-investigador para connotar esta función. (p. 2)

Es transitar a una mayor flexibilización en el investigador, en la que este asuma desde el trabajo colectivo fundamentos orientadores para la acción. En este sentido Cruzata-Martínez y Alhuay-Quispe (2018), son del criterio que:

Las limitaciones fundamentales de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico están dadas por su parcialización, ya que legitiman e hiperbolizan el estudio de una faceta particular de los fenómenos de la realidad social y educativa en detrimento del análisis pluridimensional de las totalidades dinámicas, multideterminadas y portadoras de propiedades emergentes que no pueden ser deducidas de sus elementos componentes. (p. 4)

Se ha evidenciado en las investigaciones en las ciencias sociales una tendencia a la ruptura de las fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo que trae consigo en el investigador concepciones metodológicas diversas, que implica un reto en el diseño de las investigaciones cualitativas, por la diversidad de métodos existentes y la necesidad de un diálogo permanente que conlleve a cuestionamientos no solo interdisciplinarios, sino transdisciplinar en la construcción del conocimiento (Apud, I. E., 2013).

En este sentido, la investigación en jóvenes y adultos, asume lo planteado por Denzin & Lincoln (1994), “las múltiples metodologías de la investigación cualitativa pueden ser vistas como un bricolaje y el investigador como un bricoleur” (p. 5). A partir de metodologías validadas en la tradición en ciencias sociales, ya sea la sistematización de experiencias, estudio de casos, etnografía, investigación-acción participativa, cartografía social, estudio biográfico, fenomenología, teoría fundamentada, entre otros diseños que han enriquecido el campo de las investigaciones de la educación de jóvenes y adultos.

Todas ellas, cobran relevancia en la búsqueda de la identidad, del reconocimiento de las necesidades de estos grupos etarios, desde una reflexión crítica, que rompa con la tendencia a lo acrítico para generar,

promover y emprender formas de construcción desde el diálogo, teniendo en cuenta ejes problemáticos que derivan de la práctica, que impliquen la valoración y análisis de los procesos que se desarrollan centrados en la participación y transformación de las realidades de los participantes, desde el trabajo con los grupos sociales con el fin de favorecer la construcción colectiva de conocimiento científico social desde un ambiente dialógico, de búsqueda y acción colectiva y colaborativa; desde la articulación de diversas técnicas, que involucra un compromiso con el cambio social.

Referencias

- Acosta, A. & Martínez, E. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Apud, I. E., (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* volumen no (16), enero – junio, 213-235. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/814/81427459010.pdf>
- Bolívar A., Segovia D., & Fernández, C. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España, Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción*. España, Barcelona: Anagrama.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (CREFAL, s.f., párr.1). *Reseña histórica de Crefal: alfabetización funcional*. CREFAL. Recuperado de: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182
- Contreras D., J. & Pérez de Lara, N., (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España, Madrid: Morata.
- Cruzata, A., & Alhuay, Q. J. (2018). Concepción de la investigación educativa en la escuela de postgrado de una universidad privada de Lima, Perú. *Opuntia Brava*, 10(3), 1-9. doi: <https://doi.org/10.35195/ob.v10i3.533>
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del Sur. En Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), pp. 17 – 39.
- Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Revista Educere*, 5 (16), 405-412. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601605>
- Delgado, F. y Rist, S. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones del mundo, valores y métodos en diferentes comunidades del conocimiento*. La Paz- Bolivia: AGRUCO. Recuperado de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_226.pdf
- _____. (2016). *Ciencia, diálogo de saberes e interdisciplinariedad*. La Paz- Bolivia: AGRUCO. Recuperado de: http://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y.S., (1994). *Introduction: Entering the field of qualitative research*. En *Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (Eds.) Handbook of Qualitative Research*

- (pp. 1-17). Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_introduccion_ingresando_al_campo_de_la_investigacion_cualitativa.pdf
- Díaz, V. M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Colombia, Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Dubet, F. (2015) *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1994). *1492 el encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad*. Bolivia: Plural Editores
- Elliott, J. (2000) *El Cambio Educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- _____. (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata
- Eschenhagen, M. L (2013) ¿El “Buen Vivir” en las Universidades? Posibilidades y limitaciones teóricas. *En Integra Educativa* Vol. VI, no.3, pp. 89-105. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432013000300005&script=sci_arttext.
- Esteva, G (2014). La libertad de aprender. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80, pp. 39-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/387623>
- Fals Borda, O. (1993). *El problema de como investigar la realidad para transformarla: por la praxis*. Colombia, Bogotá: Tercer Mundo.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado de: <http://formacionib.org/noticias/?14-Libros-PDF-de-Paulo-Freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad>
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogo SRL.
- Giraldo, O. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. Recuperado de: http://filosofiadelbuenvivir.com/wpcontent/uploads/2014/05/Utop%C3%ADas_en_la_era_de_la_supervivencia-1-1.pdf
- Gómez, P.P. y Mignolo, W (2012). *Estéticas Decoloniales*. Colombia, Bogotá: UDFJC
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España, Madrid: Morata.
- Huanacuni, M. F. (2010). *Libro del Buen Vivir-Vivir Bien*. Recuperado de: https://www.esrnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf
- Klor de Alva, J., (2010). La poscolonización de la experiencia (latino) americana. En Sandoval L., P. (Ed.), *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina* (103 – 150). Lima, Perú: Envión Editores IEP Editorial. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf_162.pdf
- Llanos, L., (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es

- Mallon, F., (2010). Promesa y dilema de los Estudios subalternos. En Sandoval L., P. (Ed.), *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina* (151 - 196). Lima: Envión Editores IEP Editorial. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf_162.pdf
- Mariño, G. (1990). Del diálogo de Saberes. En *Revista Aportes*. Bogotá: Dimensión Educativa. Volumen no (33). 13 – 20.
- Max Neef, M. (1991). *La incertidumbre de la certeza y las posibilidades de lo incierto*. Recuperado de: http://www.entrelasartes.org/secciones/escuela/conceptos_clave_edu_creatividad_2.html
- Mejía, M. R. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Recuperado de: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- _____ (2015). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bolivia, La Paz: Ministerio de Educación-Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España, Barcelona: Gedisa.
- Moncayo, V. M. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia, Bogotá: Siglo XXI Editores y CLACSO.
- Morin, E (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España, Barcelona: Gedisa.
- _____ (1999). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. España, Madrid: Cátedra.
- Olive, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Pluralismo Epistemológico*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>
- Rabardel, P. (2011). *Los hombres y las tecnologías. Visión cognitiva de los instrumentos contemporáneos. Martín Acosta Gempeler* (trad.). Colombia, Bucaramanga: Publicaciones Universidad Industrial de Santander-UIS.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia, Bogotá: ICFES y Arfo editores e impresores.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés editores.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. España, Madrid: Morata.
- Torres, S. J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España, Madrid: Morata.
- Torres, C. A (1998) *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Colombia, Bogota: Arfin editores son autores diferentes. El primero Jurjo Torres Santomé, el segundo Alfonso Torres Carrillo.
- Valledor, R., y F., Ceballos, M., (2016). Metodología de la Investigación Educativa: contradicciones lógicas. *Opuntia Brava, volumen no 8*, 1 - 14. Monográfico especial. Recuperado de <https://doaj.org/article/b33c7498524d46eda59cca3c62b1b48f>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España, Barcelona: Crítica.

Sobre los autores

Beate Schmidt-Behlau. Doctora en Ciencias de la Educación. Ha ocupado diversos cargos en DVV International desde 2002. Antes de unirse a DVV International, coordinó una red de organizaciones de derechos humanos en Alemania. Desde 2016 hasta 2019 ha liderado el estudio de 40 casos de mejores prácticas en la EPJA para fortalecer la ciudadanía de jóvenes vulnerables en un proyecto de investigación de la Unión Europea, EduMAP. Actualmente Directora de la oficina Regional Andina de DVV International con sede en Quito, Ecuador.

Ana Isabel Delgado Domínguez. Magister en Gestión de las Comunicaciones y Tecnologías de la Información. Especialista en Informática y Telemática en Educación a Distancia. Pedagoga en Informática con amplia experiencia en estrategias digitales para la educación de personas jóvenes y adultas. Coordinadora del Programa País Ecuador en la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International). Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación para Jóvenes y Adultos.

María del Pilar Rodríguez Gómez. Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Formación académica en Educación Especial y en Fonoaudiología. Experiencia en docencia, investigación y gestión de la pedagogía, el currículo y la didáctica en los niveles de educación básica, media, superior y de posgrado con énfasis en la educación inclusiva.

Benito Fernández Fernández. Licenciado en Filosofía. Docente e investigador en la Carrera Ciencias de la Educación. Experiencias como Director del Centro de Promoción de técnicas de arte y cultura (CENPROTAC). Representante y director de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV International) en Bolivia y la Región Andina (2009-2012)