



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

**CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO
LATINOAMERICANO SOBRE EDUCACION DE ADULTOS
PRODUCIDO ENTRE EL AÑO 2010 Y 2016**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA

Autora

Fernanda R. Moreno Vergara

Profesora Patrocinante

Sonia Pérez Tello

Santiago, Junio
2017

Caracterización del conocimiento Latinoamericano sobre Educación de Adultos producido desde el año 2010 hasta 2016

Fernanda R. Moreno Vergara

Resumen

En el siguiente estudio se presenta una revisión sistemática de las investigaciones empíricas Latinoamericanas publicadas en revistas indexadas desde el año 2010 hasta el año 2016 sobre Educación de Adultos (EA) con el objetivo de caracterizar el conocimiento producido en la región. Los resultados indican que los estudios se han concentrado en cinco líneas: Docencia y Pedagogía en EA, Experiencias de estudiantes en EA, Caracterización de Estudiantes, Alfabetización y Experiencias sobre implementación de proyectos educativos en EA. Son los docente quienes han concentrado la atención de los investigadores. Los conocimientos sobre EA producidos en Latinoamérica muestran que es necesaria una inversión económica, política y académica para mejorar las condiciones para docentes y estudiantes, ya que la EA acoge a una diversidad de estudiantes que aspira conseguir estudios superiores para mejorar sus oportunidades de vida.

Palabras claves: educación para toda la vida; aprendizaje de adultos; reinserción educativa; escolarización tardía; re-escolarización.

Characterization of the knowledge produced in Latin America about Adult Education from 2010 to 2016

Abstract

The following paper presents a systematic review of Latin American empirical research published on indexed journals from 2010 to 2016 about Adult Education (EA), in order to characterize the knowledge produced in the region. The results indicate that the studies have been concentrated in five lines of research: Teaching and Pedagogy in EA, Student experiences in EA, Student Characterization, Literacy and Experiences on implementation of educational projects in EA. Teachers are the ones who acquired the attention of researchers. The EA knowledge produced in Latin America shows that economic, political and academic investment is needed in order to improve the conditions for teachers and students, since the EA welcomes a diversity of students who aspire to obtain higher education to improve their life chances.

Key words: education for life, adult learning, educational reintegration, late schooling, school re-entry.

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (EA)

Los intentos por definir *educación*, no han sido menores. Un concepto no reduccionista de la educación ha considerado que éste no es un ente metafísico atemporal y ahistórico, ni un concepto filosófico, antropológico, político, religioso, cultural, etc. (Merino, 2011). Tampoco es una ideología política, un producto científico, un simple proceso de aprendizaje, ni una tecnología didáctica o de otro tipo.

Contrario a aquello, compartiendo la definición de Merino (2011), la educación es un proceso permanente de configuración, desarrollo y mejora del humano. Es un proceso inherente a su propia naturaleza que se genera y desarrolla a lo largo de la vida a través de numerosos subprocesos relacionales de interacción de éste con lo que le rodea, como la naturaleza, sociedad, cultura, valores, etc. (Merino, 2011).

Por lo tanto, la educación es considerada un proceso permanente que acompaña al ser humano durante toda su vida. No es una o varias actividades formativas de enseñanza y aprendizaje circunscritas a la escuela, a determinadas etapas de la vida (infancia y juventud) o a dimensiones del sujeto, como ha sido el caso de la dimensión cognitiva y de adquisición de conocimientos (Merino, 2011) que predomina en la educación escolar en los últimos tiempos. La educación ocurre a lo largo de toda la vida.

Este principio, el enfoque de educación para toda la vida, intenta satisfacer las necesidades diversas y específicas de aprendizaje de todos los grupos etarios. Esto comprende la adquisición de las competencias técnicas y académicas básicas, mediante la educación formal o por conducto de las modalidades alternativas de aprendizaje. Así, modalidades educativas, tales como la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP), la alfabetización y principalmente la *educación de adultos*, son componentes importantes del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

En el siguiente artículo, se profundizará sobre una modalidad educativa con gran importancia para el enfoque de educación para toda la vida, la Educación de Adultos (EA). Ésta, consiste en:

“procesos organizados de educación sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, gracias a los 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” (UNESCO, 2010, p.13).

La EA se propone como una oportunidad voluntaria, diversa, abierta, flexible y pertinente para construir conocimiento y desarrollar competencias y actitudes que los adultos necesiten y requieran, a lo largo de etapas de la vida. De este modo, la EA desempeña un papel importante al ofrecer espacio, tiempo y entornos en los que los adultos pueden aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

El acceso a la EA es un aspecto fundamental del derecho a la educación y también facilita el ejercicio de otros derechos como a participar en la vida política, económica, cultural, artística y científica (UNESCO, 2010). La Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos (UNESCO, 1997) concibe a esta modalidad educativa como

“...un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida (p.1)”

Para Fauré et al., (1973) la EA responde a diversas definiciones personales, las cuales van variando en relación a las expectativas y utilidades que los usuarios le otorgan, y producto de la multiplicidad de programas de EA. Por ejemplo, para algunos la EA se posiciona como el sustituto de la educación primaria, para otros, es el complemento para finalizar la educación obligatoria y para otros, permite prolongar las herramientas para enfrentar las nuevas exigencias de su alrededor.

Algunos organismos, tales como la UNESCO y algunos gobiernos latinoamericanos han nombrado esta modalidad educativa como Educación para personas Jóvenes y Adultas (EPJA), y está dado por la inclusión de jóvenes con rezago educativo y una edad superior a la contemplada en el currículum escolar. El número de participantes jóvenes crece sostenidamente, desplazando de alguna medida a los adultos en la instrumentación de líneas de atención, especialmente a los adultos mayores, quienes cuentan con menos planes especiales y una oferta poco variada (Caruso, Di Pierro, Ruiz & Camilo, 2008).

El desarrollo de la EA como una modalidad educativa formal, ha estado conducida principalmente por la UNESCO, organismo que junto a los países miembros convocaron en 1946 a la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos [CONFITEA I] (UNESCO, 2010). En esta instancia, se proyectó asegurar el derecho básico a la educación, por medio de una modalidad educativa para quienes se han visto excluidos de la posibilidad de acceder a la escuela en el periodo etario que corresponde según currículum académico. Luego, en 1976 la misma organización firmó junto a los países miembros, el compromiso de los gobiernos para promover la educación de adultos como parte integral del sistema educativo en una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2010).

Los países latinoamericanos no se han excluidos de este compromiso; de hecho gran parte de las acciones institucionales y/o gubernamentales orientadas hacia el desarrollo de la EA en la región, ha estado alineada a los dictámenes que las conferencias e iniciativas internacionales han demarcado para esta modalidad educativa (Caruso, et al., 2008).

En Latinoamérica la EA ha transitado por diversos momentos desde su consolidación, donde, a pesar de existir una heterogeneidad regional, se identifican tres momentos dependientes del contexto sociopolítico nacional y regional. La primera de ellas, correspondiente a la etapa de consolidación y desarrollismo de la EA ocurrido durante la segunda mitad del siglo XX. En este periodo, se configuraron direcciones específicas del campo de EA y se produjo un avance significativo asociado a la construcción de programas regidos bajo el marco de la educación para toda la vida. Junto a eso, la EA se planteó desde el paradigma educativo de Paulo Freire, fortaleciéndose los principios de la educación popular y las campañas de alfabetización en cada país. En este periodo es el Estado quien conduce los procesos de EA en todos los países, siendo un actor de relevancia decisiva (Caruso et al., 2008).

El segundo período, contemplado desde la segunda mitad de la década de los setenta y con un auge en los noventa, destaca en la región la implementación de políticas de corte neoliberal que perjudican la expansión y desarrollo de la EA, por considerarse un área no prioritaria (UNESCO, 2010). Así, esta modalidad educativa se debilita hasta casi desaparecer, lo que se traduce en el cierre de varias escuelas e instancias de formación de adultos; y en el empobrecimiento de las condiciones de trabajo docente en EA (Caruso et al., 2008).

La tercera etapa de la EA corresponde a la que vivimos actualmente, el siglo XXI. Con el término de las dictaduras y el restablecimiento de la estabilidad política y social en la región, la mayoría de los países ha mejorado las leyes y políticas para asegurar el derecho a la educación y diversidad cultural (UNESCO, 2010). Además, con el desarrollo de la CONFITEA V y la presión de la sociedad civil, la EA ha ganado mayor visibilidad en materia de política y legislación, y sigue principalmente asociada a la educación básica y compensatoria, y a la alfabetización (UNESCO, 2010; Calderón, 2014).

A pesar de los avances, la EA se ha desarrollado al alero de diversos problemas. La falta de pertinencia de los currículos, la insuficiente cantidad de docentes y, en algunos casos, su deficiente formación; la escasez de materiales y métodos innovadores de enseñanza, así como otros elementos, han dificultado la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar un aprendizaje de calidad para los adultos que lo buscan (UNESCO, 2009).

Para alinear las acciones políticas y sociales en EA, en CONFITEA VI surge un marco de recomendaciones para acciones futuras en EA llamado Marco de Acción de Belém, y funciona como guía para aprovechar el poder y potencial de la EA (UNESCO, 2009). En este marco, se han establecido 6 focos de trabajo: Alfabetización, Políticas, Gobernanza, Financiación, Participación, Inclusión y Equidad; y Calidad. El plan de acción surge de la necesidad de obtener datos cuantitativos y cualitativos válidos y fiables en los que basar la elaboración de las políticas relativas al aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO, 2009), datos claves para legislar con pertinencia y responsabilidad.

1.2. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS

El desarrollo de la ciencia debe estar conectado a la vida social, ya que constituye un poderoso factor de cambio al introducir descubrimientos, invenciones y nuevas ideas que modifiquen y mejoren la vida humana (Pérez, 2013). De este modo, la producción de conocimientos por medio de la investigación y su difusión hacia los sectores productivos y sociales, se ha convertido en factores claves y decisivos para el crecimiento económico y el bienestar social (Pérez, 2013).

La producción de conocimiento sobre EA en América Latina es desalentadora¹. La EA no es una prioridad en la agenda de desarrollo regional, por ende, esta modalidad educativa se encuentra desatendida y pobremente elaborada (UNESCO, 2005). Junto a eso, el desarrollo de material bibliográfico y sistemático que justifique una inversión económica y profesional en el tema tampoco ha sido elaborado y así, los actuales conocimientos y prácticas adolecen, en buena medida, de los efectos propios de una peculiar genealogía (Usher & Bryant, 1997; Caruso et al., 2008; UNESCO, 2010).

En el año 2003, se publicó un informe Latinoamericano con el estado del arte sobre EA en la región. En éste, se desarrolla un marco analítico general de la EA, sin embargo, no informa de manera ampliada el conocimiento científico producido en América Latina en esta área. Incluso, el prefacio de aquel documento menciona “El trabajo que aquí se presenta nace de la escasez de estudios que den cuenta de lo que se viene haciendo en el campo de la educación de jóvenes y adultos” (UNESCO, 2005, p. 5).

Investigar sobre EA es considerado relevante dadas las crecientes presiones para enfrentar nuevos, complejos y rápidamente cambiantes problemas y retos. Desafíos tales como la pobreza, la exclusión, la migración, la degradación del medio ambiente y el cambio climático, la carencia de alimentos y recursos naturales, las enfermedades, y la

¹ El desarrollo de la investigación en Latinoamérica presenta una desventaja en comparación con otras regiones que hacen

llegada de nuevas tecnologías que hoy permean todas las áreas de la vida (UNESCO, 2010a) son obstáculos que prosperan gracias a nuevo conocimiento científico.

De este modo, en la presente revisión sistemática se propone indagar en el material científico y empírico desarrollado y publicado desde el año 2010 hasta el 2016 en Latinoamérica, con el fin de caracterizar el conocimiento científico sobre educación de adultos en la región.

Con la elaboración de esta revisión sistemática se pretende aportar al campo de conocimiento de la EA, realizando una actualización y extensión de los saberes sobre la temática. Junto a eso, este escrito es un insumo para revisar los avances del campo; y brindar información actualizada a los decisores y agentes educativos que se encargan de diseñar políticas en EA. Finalmente, se espera que con este trabajo se pueda visibilizar el trabajo investigativo de los estudiosos latinoamericanos sobre EA, el cual es sin duda un gran aporte para mejorar las prácticas y teoría en esta temática.

Pregunta de Investigación:

¿Cuál es el conocimiento científico sobre Educación de Adultos desarrollado y publicado en Latinoamérica desde el año 2010 hasta el año 2016?

Objetivo General:

Caracterizar la producción de conocimiento científico sobre Educación de Adultos desarrollado y publicado en Latinoamérica desde el año 2010 hasta el año 2016.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las principales líneas de investigación sobre Educación de Adultos desarrolladas en Latinoamérica desde el año 2010 hasta el año 2016.
2. Sistematizar los principales resultados generados por las investigaciones sobre Educación de Adultos en Latinoamérica desde el año 2010 hasta el año 2016.

2. METODOLOGÍA

Para revisar los conocimientos producidos en Latinoamérica sobre EA se presenta una revisión sistemática, la cual consiste en un estudio integrativo, observacional, retrospectivo y secundario, donde se combinan estudios que examinan un objeto particular (Beltrán, 2005). Se busca dar cuenta del conocimiento existente en torno a una temática específica mediante el análisis crítico de las investigaciones empíricas que se encuentran en la literatura (Grant & Booth, 2009; Higgins & Green, 2011, en Rosario, et al., 2013). Exige un método riguroso y explícito para la identificación, evaluación y síntesis de la evidencia

obtenida. El método consiste en la identificación de un problema o una “laguna de conocimiento” y convertirla en pregunta (Beltrán, 2005). Considerado el problema, se deberá especificar los tipos de estudios apropiados para responder a la pregunta (Beltrán, 2005), creando criterios de inclusión y/o exclusión de la muestra.

Para sistematizar el conocimiento sobre EA y responder a los objetivos de este estudio, una revisión sistemática es el método más pertinente, ya que la rigurosidad del proceso de selección, revisión y análisis, permite construir resultados más confiables. Así, una de las mayores ventajas de la revisión sistemática, es que provee una síntesis racional de la investigación básica. Supera las limitaciones de las revisiones narrativas al aplicar estándares rigurosos a la investigación secundaria (donde la unidad del estudio son otros estudios de investigación) como si fueran aplicados a estudios de investigación primaria (Beltrán, 2005).

Proceso de Selección

Para lograr los objetivos propuestos, se realizó una búsqueda en español, inglés y portugués de artículos empíricos en base a los conceptos de *educación de adultos*, *aprendizaje de adultos*, *reinserción escolar*, *escolarización tardía*, *reinserción educativa* y *reescolarización*. Se escogió aquellos conceptos ya que acogen la temática de interés en este estudio y permiten delimitar la búsqueda del material. Por otro lado, los criterios de inclusión para seleccionar los artículos fueron considerar las investigaciones empíricas producidas en Latinoamérica y publicados en revistas indexadas desde el año 2010 hasta el año 2016 referentes a Educación de Adultos. Los años escogidos permiten remitir a investigaciones actualizadas sobre esta temática. Se optó por revisar las publicaciones en formato artículos, ya que las tesis de licenciatura, maestría y doctorado fueron previamente sistematizadas en el trabajo realizado por Calderón (2014).

La búsqueda fue realizada en las bases de datos *ISI-Web of Science Scopus*, *Ebsco*, *Scielo*, *Redalyc* y *Dialnet*, sin embargo, solamente se encontró material en las bases de datos Scielo, Redalyc y Dialnet. En éstas, 23 artículos empíricos fueron seleccionados, los cuales fueron publicados en las siguientes revistas: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *Formación Universitaria*, *Psicoperspectivas*, *Última Década*, *Revista Ensaio*, *Praxis Educativa*, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemáticas Educativa*, *Estudios Pedagógicos*, y *Educação Em Revista*.

Proceso de Revisión

El proceso de revisión incluyó el análisis de antecedentes empíricos, teóricos y objetivos presentados en cada artículo, de modo de identificar las líneas de investigación

desarrolladas. Así también, fueron revisados los resultados y conclusiones de los estudios en búsqueda de aportes al conocimiento sobre EA.

En la Tabla 1 se muestran las investigaciones seleccionadas: autores, año de publicación, país de publicación, objetivo del estudio, línea de investigación y recomendación que acoge del Marco de acción de Belém, consideración importante para conocer el alineamiento de las investigaciones con las sugerencias institucionales de la UNESCO.

Tabla 1: Estudios seleccionados

Fuente	País de producción	Línea de Investigación	Objetivo	Recomendación Marco de Acción de Belém
Acuña, V. (2013)	Chile	Caracterización de Estudiantes que asiste a EJA	Describir las causas de abandono de la educación regular de estudiantes EA; determinar sus perfiles y conocer su percepción sobre las variables influyentes en el abandono	Participación, inclusión y equidad
Anzorena, C. (2011)	Argentina	Experiencia de implementación de proyectos educativos en EA	Exponer los escenarios de conflicto que se constituyeron en el desarrollo del Plan Jefas	Política
Ávila, A., & Alcalá, E. (2013)	México	Alfabetización; Alfabetización funcional	Conocer si las destrezas aprendidas en el intercambio comercial se practican en otros contextos	Alfabetización
Baffa, A., & Donizete, P. (2012)	Brasil	Alfabetización; Alfabetización funcional	Trabajar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, a partir del tema generador "campo" y teniendo en cuenta las especificidades del aula	Alfabetización
Benítez, M. E., Manrique, S., & De Mier, V. (2014)	Argentina	Técnicas y Procesos Pedagógicos	Presentar un modelo de intervención para la enseñanza a partir del análisis de diversas dimensiones que se requiere atender cuando se aborda la alfabetización de jóvenes y adultos	Calidad
Blazich, G., Guarino, G., Gómez, L., & Pujalte, C. (2012)	Argentina	Discurso y Percepciones del docente en la EA	Relevar las opiniones de docentes respecto de sus estudiantes jóvenes y adultos	N/A
Blazich, G., & Ojeda, M. (2013)	Argentina	Discurso y Percepciones del docente en la EA	Relacionar las concepciones de los docentes de una escuela primaria para jóvenes y adultos, con las prácticas que promueven a partir de ellas	Calidad

Costa, L., Barros, V., Lopes, M., & Marques, L. (2015)	Brasil	Experiencia de implementación de proyectos educativos en EA	Discutir y analizar el proceso de elaboración e implementación de un proyecto de EA	N/A
Da Silva, N. N. (2010).	Brasil	Trayectorias y experiencias de aprendizaje de estudiantes	Presentar las expectativas de alumnos de EA en relación a su futuro y a las representaciones sociales acerca de su formación.	N/A
Da Silva, D., & Braz Da Silva, A. (2015)	Brasil	Expectativas de estudiantes sobre el proceso educativo en EA	Analizar algunos de significados y sentidos que los/las jóvenes alumnos/as negros/as atribuyen a los procesos de escolarización que viven en EA	Calidad
Del Castillo, I. (2011)	Argentina	Trayectorias y experiencias de aprendizaje de estudiantes	Investigar la construcción y transmisión de saberes en la EA de indígenas mocovíes	N/A
Espinoza, O., Castillo, D., Gonzalez, L., & Santa Cruz, J. C. (2014a)	Chile	Caracterización de Estudiantes que asiste a EJA	Analiza el perfil de los estudiantes que frecuentan programas de EA y su grado de inclusión social a dinámicas sociales	N/A
Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. E. (2014b)	Chile	Expectativas de estudiantes sobre el proceso educativo en EA	Indagar en las experiencias y expectativas de estudiantes de la modalidad regular de EA en Chile	N/A
Kurlat, M. (2011)	Argentina	Trayectorias y experiencias de aprendizaje	En base a un análisis de caso, conocer cómo los sujetos jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial se apropian de este objeto de conocimiento	Alfabetización
Kurlat, M. (2014)	Argentina	Alfabetización	Comprender la lógica de apropiación del sistema de escritura en la población joven y adulta	Alfabetización
Lopes da Silva, E. (2010)	Brasil	Discurso y Percepciones del docente en la EJA	Examinar el discurso actual de la re-fundación y vigencia de la educación popular en América Latina y el Caribe y su contribución a la formación de profesores de jóvenes y adultos	Calidad
Maselli, A., Molina, M., & Pimenides, A. (2015)	Argentina	Discurso y Percepciones del docente en la EJA	Analizar las representaciones sociales de los docentes acerca de los procesos de inclusión educativa en el nivel secundario de jóvenes y adultos	Participación, inclusión y equidad
Molina, M., y Maselli, A. (2014)	Argentina	Discurso y Percepciones del docente en la EJA	Analizar las representaciones de docentes en torno a la escolarización de nivel secundario para jóvenes y adultos.	N/A

Palmas, S., & Block, D. (2014)	México	Trayectorias y experiencias de aprendizaje de estudiantes	Contribuir al conocimiento de alternativas didácticas para la enseñanza a adultos con base en la recuperación de sus conocimientos matemáticos previos	Calidad
Santos, L. (2012)	Brasil	Trayectorias y experiencias de aprendizaje de estudiantes	Reconocer y descubrir las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad que estudian en el sistema de EA, considerando además a sus madres	N/A
Seda, I., & Torres, G. (2010)	México	Alfabetización funcional	Conocer las prácticas sociales en el uso de la lengua escrita y de las matemáticas,	Alfabetización
Williamson, G., & Rodríguez, C. (2010)	Chile	Experiencia de implementación de proyectos educativos en EA.	Reflexionar sobre los aprendizajes generados en la organización del Preuniversitario dirigido a estudiantes de EA	Participación, inclusión y equidad
Williamson, G., Torres, I., & Durán, N. (2011)	Chile	Técnicas y Procesos Pedagógicos.	Promover y difundir la utilización de la metodología de encuesta de opinión como una alternativa efectiva de innovación pedagógica para EA	Calidad

*N/A: No Acoge recomendación

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la revisión sistemática de los artículos empíricos consultados sobre EA, la cual está dividida en dos secciones: en la primera se muestran las líneas de investigación desarrolladas en Latinoamérica sobre EA; en la segunda se exponen los resultados obtenidos de las investigaciones consultadas.

4.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LATINOAMÉRICA

El análisis de las líneas de investigación en EA, busca reconocer las directrices bajo las que se han orientado los estudios durante los últimos seis años. Los resultados serán expuestos en categorías construidas por medio del análisis riguroso y crítico de los objetivos de los estudios y el problema abordado por éstos; agrupando a los estudios de acuerdo a tendencias comunes. De este modo, se han creado cinco categorías: *Docencia y Pedagogía en Educación de Adultos*, *Experiencias de estudiantes en Educación de adultos*, *Caracterización de Estudiantes*, *Alfabetización*, y *Experiencias en la implementación de proyectos educativos y políticos en Educación de Adultos*.

a) La primera línea es *Docencia y Pedagogía en EA*. Se encontró un total de siete artículos empíricos referidos a esta temática, es decir, el 30% del total. Sin embargo, no todas las investigaciones sobre docencia y pedagogía en EA apuntan hacia el mismo

objetivo, ya que esta línea de investigación ha sido problematizada de diversas maneras y por tanto, los estudios han sido agrupados en dos subcategorías. La primera sobre *Discurso y Percepciones del docente en la EA*, donde se encuentran los trabajos de Molina & Maselli (2014), quienes han revisado las representaciones de los docentes en torno a procesos de escolarización en centros educativos para jóvenes y adultos. Siguiendo la misma línea, Maselli et al. (2015) han estudiado las representaciones sociales de los docentes acerca de los procesos de inclusión educativa en el nivel secundario en la EA. Por otro lado, Blazich & Ojeda (2013) han investigado las concepciones que tienen los docentes sobre la escuela primaria para jóvenes y adultos; y su relación con las prácticas pedagógicas que ellos aplican. Además, Lopes da Silva (2010) examina el discurso de docentes sobre sus prácticas y formación como educadores en relación a los principios de la educación popular. Finalmente, Blazich et al. (2012) ha descrito las percepciones y representaciones que tienen los docentes sobre los estudiantes que asisten a EA.

La segunda subcategoría identificada en la temática de Docencia y Pedagogía en Educación de Adultos abarca las *Técnicas y Procesos Pedagógicos*. De este modo, Williamson et al. (2011), investiga los efectos de la aplicación de una metodología participativa en el aula en el aprendizaje de estudiantes adultos llamada metodología de encuesta de opinión. Esta metodología considera tres ejes: la integración curricular, la metodología de proyectos de investigación y la cooperación docente; aspectos que plantean una unidad donde el conocimiento se produce cooperativamente por la acción pedagógica de los docentes y el protagonismo de los estudiantes. Por su lado, Benítez et al. (2014), han desarrollado una propuesta de intervención para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del análisis de los diversos aspectos o dimensiones que se requiere atender cuando se aborda la alfabetización de jóvenes y adultos.

b) La segunda línea de investigación abordada en las publicaciones hace referencia a las *Experiencias de estudiantes en EA*. Se han publicado siete artículos empíricos en Latinoamérica sobre este tópico correspondiente al 30% del total de estudios analizados.

Al igual que la línea de investigación anterior, la experiencia en educación de adultos, ha sido problematizada desde diversos enfoques y los estudios se han agrupado en dos subcategorías. Una de ellas corresponde a investigaciones que indagan en las *Expectativas de estudiantes sobre su proceso educativo en EA*. En este grupo, encontramos los textos de Espinoza, et al. (2014b) quienes han estudiado las experiencias y expectativas de estudiantes que asisten a EA sobre su proceso educativo y futuro. Además, Da Silva & Braz Da Silva (2015) presentan las expectativas de estudiantes de EA sobre su futuro y las representaciones sociales que han generado sobre su formación.

Otra forma de abordar las investigaciones sobre *Experiencias de estudiantes en EA* tiene que ver con el estudio de *las trayectorias y experiencias de aprendizaje* en estudiantes

adultos. En este caso, Del Castillo (2011), ha desarrollado una investigación que analiza la construcción y transmisión de saberes importantes para estudiantes indígenas argentinos, los cuales son aprendidos en EA. Del mismo modo, Santos (2012) indagó en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad (físicas y/o cognitivas) que completan su escolaridad en el sistema de EA, además de estudiar las experiencias de sus madres sobre el proceso de escolarización de sus hijos/as. Por otro lado, Da Silva (2010) analizó algunos de los significados y sentidos que los/as alumnos/as negros/as de Brasil atribuyen a los procesos de escolarización que viven en EA. Palmas & Block (2014), han abordado las dificultades de la enseñanza y aprendizaje de matemáticas en EA para quienes poseen baja o nula escolaridad. Finalmente, se encuentra el trabajo de Kurlat, M. (2011) quien por medio de un análisis de caso, examina la experiencia de aprendizaje de lectura y escritura de un estudiante adulto.

c) La tercera línea de investigación desarrollada en los estudios de EA responde a la *Caracterización de Estudiantes que asiste a EA*. En ésta se ha reunido los estudios cuyo objetivo fue caracterizar y describir a los estudiantes que se escolarizan por medio de la EA. Los textos que hacen mención a este tópico son dos, es decir, el 9% del total de los artículos. Uno de éstos es de Espinoza et al. (2014a), quienes analizan el perfil de los estudiantes que frecuentan programas de educación de adultos y su grado de inclusión al sistema social, económico y cultural establecido en Chile. Junto a ese estudio, Acuña (2013) describe el contexto y las causas de deserción a la EA de estudiantes adultos.

d) La *Alfabetización* es la cuarta línea de investigación sobre EA, y contiene cuatro estudios, es decir el 17% del total de los textos revisados. El proceso de *alfabetización* concibe a programas que aspiran a lograr en los estudiantes un dominio suficiente de lectura, escritura y cálculo elemental (UNESCO, 1970). Sin embargo, la alfabetización ha desarrollado una variante que guarda relación con un enfoque más extenso y difuso, ya que aspira al diseño de programas que proponen la adquisición de aptitudes profesionales y conocimientos utilizables en un medio determinado (UNESCO, 1970). A esto, se le ha denominado *alfabetización funcional* y se ha posicionado como una instancia integrada y diferenciada de la alfabetización que permite considerar al analfabeto como individuo y miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo. En esta temática, los textos han sido divididos en relación a ambos conceptos: alfabetización y alfabetización funcional. Sobre alfabetización, existe un estudio, de Kurlat (2014) quien investigó por medio de un análisis de caso el “culto a las letras”, concepto que da cuenta del entramado didáctico y psicosocial inmerso en un laberinto de escritura, constituyendo un obstáculo para el avance conceptual. Por el otro lado, respecto a *alfabetización funcional*, se encontró tres estudios, uno de ellos de Ávila & Alcalá (2013), quienes desarrollaron una investigación sobre la aplicación de los saberes matemáticos en la cotidianidad de estudiantes adultos en proceso de alfabetización lingüística y matemática. Otro estudio, es el presentado por Baffa & Donizete (2012) quienes estudian el contexto rural como un

espacio generador de conocimiento para desarrollar el lenguaje oral, lectura y escritura de los estudiantes, buscando un aprendizaje significativo. Finalmente, Seda & Torres (2010) han desarrollado una investigación que busca conocer el uso de la lengua escrita y matemática, por adultos en proceso de alfabetización en una comunidad considerada marginal de la ciudad de México.

e) Finalmente, la última línea de investigación sobre EA es *Experiencias de implementación de proyectos educativos y políticos de EA* y contiene tres estudios correspondientes al 13% del total. En uno de ellos, Anzorena (2011) describe el proceso de construcción de los Centros de Educación de Nivel Secundario creados para el Plan Jefas en Argentina. El Plan Jefas consistió en un proyecto en donde se entregaba a mujeres madres, sin empleo y único sostén económico de hogar, con niños/as a cargo, un subsidio a cambio de una contraprestación: finalizar los estudios formales de educación básica o media en la escuela pública. La autora describe además, los procesos de movilización ciudadana que causó este proyecto político. Por su lado, Williamson y Rodríguez (2010) describen las experiencias en torno a la implementación de un preuniversitario orientado a estudiantes que asisten a EA. Por último, Costa et al. (2015) discute y analiza el proceso de elaboración e implementación de un proyecto educativo que propone la enseñanza interdisciplinar de las ciencias naturales a estudiantes adultos.

4.2. RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EA

Los resultados serán presentados a partir de las líneas de investigación desarrolladas en el apartado anterior. En algunos casos, los autores han producido conocimiento en más de una área categorizada por lo que se expondrán esos resultados en la línea de investigación que corresponda.

4.2.1. Docencia y Pedagogía en EA

a) Discurso y percepciones del docente en EA

El conocimiento producido sobre los discursos y las percepciones de los docentes de EA, están orientados hacia cuatro aristas: sobre la EA, sobre los estudiantes que asisten a la EA, sobre la formación docente y sobre las prácticas pedagógicas.

Sobre la *EA*, los hallazgos conducen a afirmar que las representaciones sociales de los docentes se encuentran atravesadas por concepciones contradictorias (Maselli et al, 2015). Esto quiere decir que, por un lado existe confianza en las posibilidades de transformación y mejoramiento de las oportunidades de vida que ofrece la EA. Sin embargo, en las prácticas docentes subyacen nociones de un posicionamiento pedagógico cercano al reproductivismo escolar y la perspectiva meritocrática (Maselli et al, 2015). Así también las y los docentes no están seguros si las herramientas y conocimientos que entrega la escuela son un real aporte para los estudiantes, razones que explican que algunos adultos no ingresen a la EA para completar su escolaridad (Molina y Maselli, 2014). A pesar de aquello, los docentes creen que la escolarización es constructiva para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, ya que han evidenciado un fortalecimiento en el autoestima e incremento de la confianza en las propias capacidades para avanzar en sus proyectos vitales (Molina y Maselli, 2014; Benítez et al., 2014).

Sobre los *estudiantes que asisten a EA*, los docentes atribuyen a sus alumnos rasgos cargados de prejuicios que resaltan sus carencias, ubicándolos en una posición determinista que limita las posibilidades de aprendizaje y la riqueza del sentido de la educación (Blazich y Ojeda, 2013; Blazich et al., 2012). Así, la relación que los docentes establecen con sus estudiantes está sentada en una sensación de desasosiego, por lo tanto, se construye desde vínculos claros de contención o de rechazo (Blazich y Ojeda, 2013). Por otro lado, al igual que en la escolarización de niños y jóvenes (Tuc, 2013) la construcción de relaciones positivas con los compañeros y profesores facilita el mejor desempeño escolar (Molina y Maselli, 2014; Santos, 2012).

Además, los docentes creen que los estudiantes sólo refuerzan el contenido escolar en la escuela y no en otro espacio. Esto ocurre por la falta de tiempo derivada de la sobrecarga de responsabilidades, obstáculos que los estudiantes deben enfrentar para avanzar en sus estudios. A esto se suman los problemas económicos y familiares que son reiterados en la vida de los estudiantes (Molina y Maselli, 2014). Contradictoriamente, a pesar que las mujeres que asisten a EA tienen condiciones de vida más complejas, son consideradas más responsables y esforzadas que sus compañeros varones en las labores escolares (Molina y Maselli, 2014).

Sobre la *formación docente para EA*, los resultados indican que este proceso debe estar orientado hacia la perspectiva de la Educación Popular y debe formar profesionales comprometidos con los ideales de la clase popular, teniendo en cuenta la complejidad actual de la sociedad moderna (Lopes da Silva, 2010). Asimismo, esta formación debe considerar una problematización de los temas emergentes y pertinentes para la vida de los futuros estudiantes, tales como el medio ambiente y ecología, las relaciones de género, la sexualidad humana, la etnia, el multiculturalismo, derechos humanos, etcétera (Lopes da Silva, 2010).

Finalmente sobre las *prácticas pedagógicas*, los docentes han declarado que a la hora de educar adultos es importante y necesario considerar ciertas bases filosóficas, políticas, éticas y pedagógicas de la Educación Popular (Lopes da Silva, 2010). Las principales ideas son: a) tener en cuenta la nueva realidad social a la que se presenta con sujetos diversos, complejos y sus demandas; b) considerar la realidad de los sujetos de clases populares (su mundo, sus condiciones de vida concretas) como un punto de partida para la acción pedagógica (escolar y no escolar); c) tener clara intencionalidad política de la educación, es decir, la lucha por la transformación social a favor de todos, sobre todo, humanos de las bases del proceso de emancipación y liberación; d) la valoración del conocimiento o apreciación del conocimiento diferente popular que no refuerce la superposición de conocimiento considera mayor que otro (Lopes da Silva, 2010; Benítez et al., 2014). A pesar del fuerte compromiso de las y los maestros para con su tarea docente, se alerta una enseñanza que en muchos momentos reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador, en desmedro de la problematización de las situaciones vitales en las que se encuentran (Blazich & Ojeda, 2013).

b) Técnicas y procesos pedagógicos.

Williamson et al. (2011) indica que la metodología de encuesta de opinión ha sido efectiva para el aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en los avances y cambios notables en relación a la situación inicial de aprendizaje (Williamson et al., 2011). Gracias a esa metodología, la motivación de los estudiantes se direccionó a completar los estudios obligatorios (Williamson et al., 2011).

Además, los docentes declaran que los contenidos pueden ser trabajados de manera contextualizada e interdisciplinar para que las contribuciones curriculares puedan reducir la dualidad entre formación general y formación técnica existente en la educación tecnológica (Costa et al., 2015).

La estrategia para el diseño de programas efectivos de alfabetización considera necesario un abordaje intercultural en la diversidad de los estudiantes; como así también, se considere y valore los conocimientos previos de los educandos en un clima de respeto (Benítez et al., 2014). Para el desarrollo de las clases, es fundamental seleccionar material de trabajo cercanos al mundo de los jóvenes y adultos, y así ir facilitando el acceso a otros mundos y a otras culturas (Benítez et al., 2014). Asimismo las relaciones se deben centrar en las fortalezas de los estudiante y no en las debilidades; y desarrollar un clima de confianza que estimula una autoestima positiva y el abandono de la vergüenza (Benítez et al., 2014). Esto permite retener al estudiante en el espacio de enseñanza escolar.

4.2.2. Experiencias sobre EA

a) Expectativas del proceso educativo en EA

Independiente de la edad, las expectativas que la mayoría de los/las estudiantes generan sobre el proceso educativo se relacionan con el sueño de alcanzar la educación superior, y apuestan por la escuela como un medio para la realización de esos sueños (Da Silva y Braz Da Silva, 2015; Espinoza et al., 2014b; Williamson y Rodríguez, 2010). Junto a eso, los estudiantes consideran que la educación es una posibilidad para mejorar sus condiciones de vida y de crecer (Espinoza et al., 2014b). El proceso de formación educativa para el estudiante deja de ser un factor limitante para el cumplimiento de sus expectativas y pasar a ser una fuente de orgullo y confianza en un futuro mejor (Da Silva y Braz Da Silva, 2015).

b) Trayectorias y experiencias de aprendizaje de estudiantes

Para estudiantes con discapacidad, los aprendizajes fueron mejor logrados en la EA en comparación con la escuela tradicional, y aquello no dependió de la propuesta pedagógica, sino que del compromiso de los docentes con el aprendizaje de las estudiantes (Santos, 2012). Para ellas, la EA es un servicio educativo concebido y organizado para satisfacer la diversidad de los estudiantes que lo buscan, relevándose como un espacio para tomar posesión del conocimiento y la formación (Santos, 2012).

Sin embargo, además de los sentidos visibles atribuidos a la escolarización, se revelan otros significados y sentidos que todavía permanecen invisibles a ciertas prácticas educativas (Da Silva, 2010; Del Castillo, 2011). Por ejemplo, la reproducción de

calificaciones sociohistóricas negativas tales como ser estudiante indígena o estudiante negro, confirmando que la EA aún no se ocupa efectivamente por los problemas que afrontan los estudiantes en su vida diaria, sino que los sigue reproduciendo (Da Silva, 2010).

En ese sentido, los procesos de escolarización carecen de sentido, ya que generan estrategias estereotipadas que no permiten que el alumno reflexione en torno a lo que se le enseña (Kurlat, 2011). Se debe promover la reflexión y valoración de los estudiantes como sujetos de aprendizaje y no puede pensarse el proceso de alfabetización fuera de los modos de enseñanza utilizados y de la carga que poseen los estudiantes, incluyendo sus experiencias de fracaso escolar. Es deber de los docentes ocuparse de las intervenciones pedagógicas y políticas que guían los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Kurlat, 2011).

Finalmente, y en otra dirección respecto a los conocimientos sobre trayectorias de aprendizaje, se ha descubierto que los dispositivos que facilitan el aprendizaje, pueden ser empleados tanto para niños como para adultos, y lo que diferencia la situación entre los diferentes grupos etarios radica en la relación que los estudiantes establecen con estos dispositivos (Palmas & Block, 2014). Es necesario precisar que, cuando se refiere “dar un trato de niño al adulto” en las propuestas de enseñanza, el problema no es necesariamente las actividades que también hacen los niños. Sino, más precisamente, el que las propuestas no tengan en cuenta los conocimientos previos del adulto, sus formas de relacionarse con una situación dada, los cuales son distintos a la de los niños (Palmas & Block, 2014).

4.2.3. Caracterización del estudiante de EA

Los estudios que han caracterizado a los estudiantes han sido desarrollados en Chile de acuerdo a la modalidad educativa a la cual han atendido. En Chile, existe tres modalidades para la EA, la modalidad flexible, la modalidad regular y los proyectos de reinserción educativa (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016). Estos se diferencian en duración, regularidad y modalidad en la que se ofrecen las clases.

La modalidad flexible de EA en Chile tiende a congregarse a personas mayoritariamente de género femenino de entre 30 y 45 años y con hijos a su cargo (Espinoza et al., 2014a). Son personas que se encuentran en gran medida integradas a la sociedad en términos productivos y sociales, independiente de la situación de precariedad que simbólicamente arrastran al tener escolaridad interrumpida.

Los proyectos de reinserción educativa reciben estudiantes con niveles mayores de vulnerabilidad, mayoritariamente hombres y menores de edad que desertaron o fueron

expulsados por el sistema educativo. Esta modalidad tiende a acoger al sector más vulnerable y de riesgo de la población adolescente (Espinoza et al., 2014a).

La modalidad regular de EA es la más tradicional y difundida de los programas de reescolarización, recibe a una población heterogénea, aunque mayormente adulta y con hijos a su cargo (Espinoza et al., 2014a). Contrario es lo que indica el estudio de Acuña (2013), quien menciona que en la modalidad regular asisten en un 95% estudiantes jóvenes de 14 a 21 años (Acuña, 2013). Se menciona que los motivos escolares son la principal causa de abandono de la EA y se le atribuye principalmente, la desmotivación escolar y la incompreensión de los contenidos escolares (Acuña, 2013).

4.2.4. Alfabetización

a) Alfabetización

La investigación de Kurlat (2014) indica que el proceso de alfabetización se desarrolla en torno al “culto a las letras”. Este remite a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como lo que los estudiantes demandan para su aprendizaje. Se busca, por parte del estudiante y del sistema educativo la fijación de asociaciones letra-sonido como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura en una actitud contemplativa, memorística y de asociación perceptiva. Finalmente, la visión de sí mismo como aprendiz está desvalorizada, empobrecida y culposa por “no saberse todas las letras”.

b) Alfabetización funcional

Los estudios sobre alfabetización funcional muestran una amplia gama de vivencias de aprendizaje ocurridas en actividades cotidianas en las cuales existe una demanda de saberes de lectura, escritura o matemáticas (Seda y Torres, 2010). Esas demandas y los aprendizajes que generan, responden a la necesidad de involucrarse a prácticas comunitarias y sociales a las que los programas educativos formales y no formales deben ofrecer una solución también real e inmediata (Seda y Torres, 2010). Ya que los estudiantes se sienten motivados por aprender cuando conocen sobre lo que se está trabajando, lo que facilita el proceso de construcción de conocimiento (Baffa y Donizete, 2012).

Sin embargo, es escaso el uso en contextos cotidianos de los contenidos matemáticos enseñados en la escuela, por lo que se cree que la transferencia de lo escolar a lo cotidiano es escasa, o incluso nula (Ávila y Alcalá, 2013).

Con respecto a los aprendizajes matemáticos, es escasa la habilidad de los estudiantes analfabetos para resolver problemas aritméticos que no refieren al contexto

comercial, ya que los conocimientos y habilidades generados en el intercambio comercial cotidiano son aprendizajes locales y se observa poco uso de ellos en otros contextos (Ávila y Alcalá, 2013). Finalmente, se descubrió que la escolaridad tardía impacta escasamente en las habilidades matemáticas de las personas, por lo que ellas, pueden alcanzar los mismos saberes que una persona con escolaridad completa (Ávila y Alcalá, 2013).

4.2.5. Experiencias sobre implementación de proyectos educativos y políticos en EA

La implementación de diversos proyectos en EA ha sido un proceso donde docentes, estudiantes y la comunidad, encontraron fisuras por las que se colaron, se apropiaron de la oportunidad y la recrearon; mostrando cómo, en todo proceso social, se puede abrir la posibilidad de una transformación desde la sociedad civil (Anzorena, 2011).

Así también lo demuestra Williamson y Rodríguez (2010) quienes describieron la acción de los docentes y estudiantes de EA por disminuir la brecha de contenidos entre los aprendizajes generados en EA y los requeridos para el ingreso de la educación superior. Por medio de la implementación de un preuniversitario se busca alterar esta situación, reconociendo el cambio generacional que se está produciendo en la EA, estudiantes que buscan ingresar a la educación superior de manera preparada (Williamson & Rodríguez, 2010).

Costa et al. (2015) contribuye mencionando que para el desarrollo e implementación de proyectos educativos en EA, es necesario considerar enfoques didácticos diferenciados para trabajar con adultos, considerando las especificidades de estos estudiantes. El reconocimiento de estas especificidades en la educación de jóvenes y adultos permite al profesor, partiendo de estudios teóricos, repensar y mejorar su práctica. Junto a eso, las interacciones sociales entre docentes con distintas formaciones contribuyen para la toma de conciencia de las medidas adoptadas con miras a mejorar la planificación de acciones futuras. En la construcción del proyecto educativo, se debe considerar las vivencias de los estudiantes, ya que esa consideración disminuye la fragmentación y facilita la contextualización del contenido; como así también, permite el diálogo entre las diversas asignaturas escolares.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre EA desde el año 2010 hasta el año 2016 se han desarrollado en torno a cinco líneas de investigación: 1) *Docencia y Pedagogía en Educación de Adultos*, 2) *Experiencias en Educación de adultos*, 3) *Caracterización de Estudiantes*, 4) *Alfabetización*, y 5) *Experiencias en la implementación de proyectos educativos y políticos en EA*. De éstas, la línea sobre *Docencia y Pedagogía en EA* y *Experiencias de estudiantes en EA* reúnen la mayor cantidad de estudios y las otras contienen la mitad o incluso menos. Esto ha significado una evolución y ampliación en las líneas de la investigación latinoamericana sobre EA (Calderón, 2014) ya que la alfabetización ocupó la prioridad investigativa desde 1946 (UNESCO, 2010). Asimismo, se ha considerado que su variante *alfabetización funcional* es un proceso más completo y complejo de aprendizaje (UNESCO, 2010) y por ende ha recibido mayor atención en las investigaciones, a pesar de que para la UNESCO, la alfabetización es la primera recomendación en el Marco de Belém.

Asimismo, los estudios sobre EA han generado conocimiento sobre diversos actores involucrados en esta modalidad educativa. Docentes, estudiantes, apoderados, hijos y familiares de estudiantes, instituciones, entre otros, han participado como sujeto de estudio. De éstos, son los docentes los que han recibido la mayor atención por parte de los investigadores latinoamericanos; quienes han estudiado principalmente sus discursos y prácticas.

En general, es posible concluir en base a los conocimientos producidos en EA que esta modalidad no dista de las necesidades y prácticas que se generan en las modalidades educativas tradicionales. Por ejemplo, existen irregularidades y necesidades no atendidas en la formación y trabajo docente (Lopes da Silva, 2010); los procesos de escolarización carecen de sentido para los estudiantes ya que se les enseña por medio de estrategias que no les permite reflexionar sobre lo aprendido (Kurlat, 2011); las relaciones positivas en EA facilitan el buen desempeño escolar y la retención de los estudiantes (Benítez et al., 2014b; Molina & Maselli, 2014; Santos, 2012); aprender los contenidos escolares ha fortalecido el autoestima y confianza de los estudiantes (Benítez et al., 2014b; Molina & Maselli, 2014). Además, al igual que en la educación tradicional (Castro & Ramírez, 2012; Elderstein, 2002), en la EA las prácticas y discursos docentes son contradictorios, ya que por un lado mencionan creer en la educación como un medio de transformación y un aporte en el autoestima y bienestar de los estudiantes. Pero por el otro lado, los docentes generan prácticas educativas cercanas al reproductivismo escolar y desconfían de la efectividad y utilidad de los contenidos enseñados a sus estudiantes, porque creen no servirles para el desarrollo de sus vidas.

Algunas de las novedades en el conocimiento proporcionado en las investigaciones confirman la diversidad a la que apuesta la EA (UNESCO, 2010), ya que uno de los

elementos que caracteriza a la educación de adultos, es su configuración como un modo de expresión individual para todos (Fauré et al., 1973). Así, en todos los estudios se demostró la pluralidad de participantes que acoge la EA, respaldándose como una modalidad educativa que acoge gran parte de estudiantes marginados de la educación tradicional (Santos, 2012). En consecuencia, una de las conclusiones que es posible generar respecto a los resultados de *Caracterización de estudiantes asistentes a EA* es que no es posible caracterizar al estudiante que asiste a la EA; son muchos/as y diversos/as. Hay sólo una condición que la mayoría comparte: una situación socioeconómica desaventajada. La caracterización de los estudiantes realizada en los estudios sobre esa línea, han considerado únicamente las dimensiones sociodemográficas para describirlos. Sería interesante ampliar las perspectivas que pueden aportar a caracterizar y describir a los estudiantes, por ejemplo a dimensiones más subjetivas y emocionales. Considerar los procesos subjetivos asociados a la educación, escolarización y aprendizaje permite reconstruir trayectorias e identificar los sentidos personales que los sujetos van elaborando a lo largo del descubrimiento guiado por la EA.

Los programas de estudio de EA están diseñados para recibir a una diversidad de estudiantes, por lo que han adaptado y flexibilizado horarios, estrategias de enseñanza y contenido para incluir a toda la población que desee ingresar a la educación formal por medio de la EA. Los docentes aportan a esta idea, al construir sus clases con material de trabajo cercano al mundo de adultos y jóvenes, y así ir accediendo a todos los mundos y culturas que traigan sus estudiantes (Benítez et al., 2014).

Junto a eso, los estudios han visibilizado los esfuerzos de la sociedad civil (y particularmente de estudiantes y docentes) por el impulso y desarrollo de instancias de EA (Anzonera, 2011; Williamson & Rodríguez, 2010). Pero ningún estudio informa sobre ejercicios políticos y/o gubernamentales para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la EA, ¿Acaso no existen?

Es relevante destacar el discurso que muchos estudiantes construyen sobre la educación: una fuente de orgullo y confianza en un futuro mejor. De este modo, los estudiantes comparten la idea que la educación proporcionará bienestar en sus vidas, incluso muchos de ellos, esperan continuar con el camino de la educación formal e ingresar posteriormente a la educación superior (Da Silva y Braz Da Silva, 2015; Espinoza et al., 2014b; Williamson y Rodríguez, 2010). Sin embargo, existe una brecha de saberes académicos muy amplia entre los estudiante que asisten a la EA y los que asisten a modalidades educativas tradicionales, lo que dificulta el ingreso de los estudiantes de EA a la educación superior (Williamson y Rodríguez, 2010). Pero, ¿Cuál es porcentaje de los estudiantes que desea entrar a la educación superior que finalmente lo logra? ¿Con qué condiciones se enfrenta a la educación superior?

Otro conocimiento explorado y el cual ha sorprendido porque se ha repetido en reiteradas investigaciones, refiere al discurso de docentes y estudiantes sobre las relaciones que los profesores/as establecen con sus alumnos/as. Éstas son relaciones cargadas de prejuicios y calificaciones negativas (Blazich & Ojeda, 2013; Blazich et al., 2012; Da Silva, 2011), prácticas contrarias a los postulados de la educación popular que defienden los profesionales. Visibilizar estas prácticas, por medio de la investigación, es necesario para erradicar la discriminación (consciente o inconsciente) que afectan el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. De este modo, y a pesar del fuerte compromiso de las y los maestros con su trabajo, se evidencia un ejercicio docente que no ha superado las barreras de la educación tradicional y el cual incluso presenta desafíos aún más complejos ¿Cómo podemos, los científicos sociales, abordar las necesidades de estos docentes?

El conocimiento sobre EA producido en Latinoamérica no es suficiente para suplir las necesidades de los diversos actores involucrados en esta modalidad educativa. En un periodo de 6 años, se encontró un total de 23 investigaciones empíricas publicadas en formato artículo sobre esta temática; cantidad reducida considerando el auge e importancia de la EA para la prosperidad de la sociedad. Así mismo, hay países en donde no se desarrolló investigación sobre EA; ubicando únicamente a cuatro países de la región con producción de conocimiento sobre EA. Existen otras investigaciones en la región que se refiere a procesos de escolarización en EA, pero se focaliza a investigar jóvenes estudiantes de EA, comprobándose el desplazamiento de participantes y sujeto de estudio en la EA de adultos a jóvenes (Caruso et al., 2008).

Con respecto al Marco de Acción de Belém, algunos estudios se han alineado ante las recomendaciones, pero no todas las áreas han sido abordadas. Por ejemplo, las recomendaciones sobre Gobernanza y Financiación no se han desarrollado en las investigaciones, y por ende esas áreas de trabajo de EA no se sustentan bajo conocimiento científico local desde su promulgación en 2009. Las recomendaciones sobre Alfabetización han sido abordada por cinco estudios, sobre Política un estudio se ha alineado a esta recomendación, sobre Participación, inclusión y equidad se ha abordado en 3 estudios; y sobre Calidad en 5 estudios. El abordaje científico de todas las áreas de la EA, es el piso fundamental para mejorar las condiciones de desarrollo de esta modalidad educativa y por lo mismo, el llamado es a desarrollar trabajos que contemplen a la EA de manera integral.

El conocimiento producido en Latinoamérica sobre EA no basta para responder la inmensidad de preguntas que surgen sobre la vida de la EA y de los actores que la construyen. Gracias al desarrollo de las nuevas líneas de investigación se han conocido otras aristas de esta modalidad educativa ampliando, de esta manera, la gama de acciones que las diversas disciplinas puedan generar para aportar en la mejora de la EA. Así por ejemplo, la Psicología Educativa puede orientar el desarrollo de acciones comunitarias e institucionales para cubrir, en cierta medida, las necesidades de los diversos actores de la

EA. Además, desde la Psicología Educacional se podría fomentar la sistematización de las prácticas para generar una lectura crítica de las acciones llevadas a cabo hasta el momento en EA. Con esa lectura, se puede proyectar la EA que se quiere: una EA libre de discriminación; una modalidad concreta de educación para toda la vida; una oportunidad de reflexión, aprendizaje y justicia; entre otros.

En EA aún quedan muchos desafíos por superar, y difícilmente se logrará si se le sigue asignando la escasa relevancia otorgada hasta el momento. Aún quedan muchas aristas y sujetos por investigar en EA; siendo probablemente quienes mayor apoyo académico necesitan para visualizar sus necesidades y demandas. Es responsabilidad de quienes hemos conocido la realidad de la EA en la región, frenar el abandono investigativo que presenta esta modalidad educativa. Así también, se debe relevar la perspectiva de educación para toda la vida, un Derecho fundamental que sigue limitado a las condiciones y oportunidades que la suerte depara para cada uno. Finalmente, no es posible ignorar la intencionalidad política de la EA, un espacio de lucha para la transformación social a favor de todos y todas, especialmente para quienes construyen en este espacio, un proceso de emancipación y liberación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación Regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 55–65.
- Anzorena, C. (2011). En defensa de un espacio educativo democratizador: La experiencia del Plan Jefas (Mendoza 2000-2006). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(1), 45–61.
- Ávila, A., & Alcalá, E. (2013). ¿Cuál es la edad de Teresa? ¿Cuánto cuesta un pastelillo?: Algunas preguntas sobre los saberes matemáticos no escolares y su uso en diversos contextos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 43–63.
- Baffa, A., & Donizete, P. (2012). A roça como tema gerador de conhecimento. Um olhar sobre a educação de jovens e adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 9–20.
- Beltrán, Ó. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69. Retrieved June 22, 2017, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-99572005000100009&lng=en&tlng=es.
- Benítez, M. E., Manrique, S., & De Mier, V. (2014). Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 89 – 106.
- Blazich, G., Guarino, G., Gómez, L., & Pujalte, C. (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia del Chaco. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 23–33.
- Blazich, G., & Ojeda, M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 43–53.
- Calderón, J. (2014). *La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano*. Recuperado el día 25 de Diciembre de 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1449.pdf>
- Caruso, A., Di Pierro, M., Ruiz, M., Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adutas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Recuperado el día 20 de Agosto de 2016 de <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/cartografia/cartografia3.pdf>. ISBN 978-968-9388-04-3
- Castro, A. & Ramírez, R. (2012). *Docentes vs. estudiantes. Contradicciones en la enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas*.

Recuperado el día 28 de Marzo de 2017 de www.revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/1366/1561

- Costa, L., Barros, V., Lopes, M., & Marques, L. (2015). La Formación Docente y la Educación de Jóvenes y Adultos: Análisis de la Práctica Pedagógica para la Enseñanza de Ciencias. *Formación Universitaria*, 8(1), 3–12. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062015000100002>
- Da Silva, N. (2010). ¡Sintiéndose fuera de lugar! Un análisis sobre la inserción de jóvenes negros en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 21–39.
- Da Silva, D., & Braz Da Silva, A. (2015). La formación educacional en EJA: dilemas y representaciones sociales. *Revista Ensaio*, 17(3), 749–767. <http://doi.org/10.1590/1983-21172015170310>
- Deis, R. (2001). La investigación básica en América Latina. *Alma Andina*, 9 (1-2) : 65-67. http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Acta_Andina/v09_n1-2/INVESTIGACION_B%C3%81SICA.htm
- Del Castillo, I. (2011). Educación de jóvenes y adultos indígenas en la Provincia de Santa Fe. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(1), 27–43.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasures within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, Paris: UNESCO.
- Elderstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Espinoza, O., Castillo, D., Gonzalez, L., & Santa Cruz, J. C. (2014a). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69–81. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-393>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. E. (2014b). La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. *Ultima Década*, 22(40), 159–181. <http://doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Recuperado el día 25 de Agosto de 2016 de ftp://88.151.16.144/iaap/formacion/cursos/diseno_acciones_formativas/documentos/U4_02_Aprender_a_ser_La%20educacion_encierra_un_tesoro.pdf
- Investigación en América Latina. (2011). *Información tecnológica*, 22(3), 1-1. doi:10.4067/s0718-07642011000300001

- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 69–95.
- Kurlat, M. (2014). El “culto a las letras” en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: Un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 59–90.
- Lopes da Silva, E. (2010). Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos Uma perspectiva latinoamericana e caribenha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 101–121.
- Maselli, A., Molina, M., & Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(1-3), 149–157. Retrieved from <http://ezproxy.uniandes.edu.co:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=112243635&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Merino, J. (2011). *La educación a lo largo de la vida: Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social*. Recuperado el día 27 de Marzo de 2017 de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016. *Presentación*. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Recuperado el día 29 de Mayo de 2016 de <http://epja.mineduc.cl/presentacion/presentacion/>
- Molina, M., y Maselli, A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(2), 51–64.
- Palmas, S., & Block, D. (2014). Acceso a la representación escrita de los números naturales: Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 17(2), 165–189. <http://doi.org/10.12802/relime.13.1722>
- Pérez, M. (2013). La producción del conocimiento. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y conocimiento*, 10 (1), 21-20.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars
- Santos, L. (2012). A educação de jovens e adultos nas trajetórias escolares de alunos com deficiência no Brasil compreendendo realidades. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(2), 9–26. Retrieved from <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-2/mirador.pdf>

- Seda, I., & Torres, G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 41–55.
- UNESCO. (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. Recuperado el día 15 de Mayo de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132679So.pdf>
- UNESCO. (1997) *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Recuperado el día 20 de Marzo de 2017 de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- UNESCO. (2005). La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un estado del Arte. Recuperado el día 10 de Enero de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. Recuperado el día 20 de Enero de 2017 de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Foro mundial sobre educación 2015*. Recuperado el día 20 de Marzo de 2017 de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/el-aprendizaje-lo-largo-de-toda-la-vida>
- Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar* (Tesis de Magíster no publicada). Universidad Rafael Landívar. Recuperado el día 20 de Marzo de 2017, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Usher, R. & Bryant, I. (1997). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: El triángulo cautivo* (2 ed.). Madrid: Morata
- Williamson, G., & Rodríguez, C. (2010). Equidad, inequidad y educación superior: Aprendizajes de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 251–267. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200015>
- Williamson, G., Torres, I., & Durán, N. (2011). Investigación en aula en educación de adultos: el proyecto nuestra escuela pregunta su opinión. *Educação Em Revista*, 27(3), 125–144. <http://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300007>