

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador. Artículo de Fausto Alejandro Tingo Proaño y Esteban Andrés Moreno Flores. Praxis educativa, Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. E - ISSN 2313-934X, pp. 1-23.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260115>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador

Emerging knowledge in dislocated contexts: discourses on adult literacy in Ecuador.

Saberes emergentes em contextos deslocados: discursos sobre a alfabetização de pessoas adultas no Equador

Fausto Alejandro Tingo Proaño

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

fausto_social@yahoo.es

ORCID 0000-0002-0795-6748

Esteban Andrés Moreno Flores

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

estebanmorenoflores@gmail.com

ORCID 0000-0002-3574-9404

Recibido: 2021-04-19 | **Revisado:** 2021-06 -12 | **Aceptado:** 2021-09-17

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo sobre la campaña “Todos ABC Monseñor Leonidas Proaño (fase 1)”, cuyo objetivo fue determinar los discursos sobre el proceso de alfabetización de adultos. La propuesta metodológica parte de la investigación narrativa como ruta de construcción de conocimiento. Para ello se analizaron tres historias de vida de estudiantes -entre septiembre 2017 y octubre 2019- de diversas regiones del Ecuador. Los resultados refieren a la disonancia de discursos circunscritos a lo largo de la vida de las y los participantes que tienden a mantener o promover un orden con relación a la alfabetización. Por lo tanto, se concluye que la educación de adultos requiere de estrategias pedagógicas enfocadas en métodos biográficos para promover aprendizajes significativos y sostenidos en el tiempo. Al final, el artículo propone ciertas recomendaciones en el campo de la educación de adultos.

Palabras clave: educación de adultos; alfabetización; aprendizaje por experiencia; historia de vida, análisis cualitativo.

Abstract

This article presents the outcomes of a qualitative study about “Todos ABC Monseñor Leonidas Proaño (phase 1)” campaign, the objective was to determine the discourses on the adult literacy process. The methodological proposal emerged from narrative research as a route for the construction of knowledge. As a result, three life histories of students -between September 2017 to October 2019- from different regions of Ecuador were analyzed. The outcomes refer to the dissonance of circumscribed discourses throughout the participants’ lives, which tend to maintain or promote an order in relation to literacy. Therefore, it is concluded that adult education requires pedagogical strategies focused on biographical methods to promote significant and sustained learning over time. Finally, the article proposes certain recommendations for the design of educational policies concerning adult education.

Keywords: adult education; literacy; experiential learning; life story; qualitative analysis.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo sobre a campanha “Todos ABC Monseñor Leonidas Proaño (fase 1)”, cujo objetivo foi determinar os discursos sobre o processo de alfabetização de adultos. A proposta metodológica parte da investigação narrativa como rota de construção de conhecimento. Para isto se analisou três histórias de vida de estudantes – entre setembro de 2017 e outubro de 2019 – de diversas regiões do Equador. Os resultados referem-se à dissonância de discursos circunscritos ao longo da vida dos participantes que, tendem manter ou promover uma ordem com relação a alfabetização. Portanto, conclui-se que a educação de adultos requer estratégias pedagógicas focadas nos métodos bibliográficos para promover aprendizagens significativas e sustentada no tempo. Ao final, o artigo propõe certas recomendações no campo da educação de adultos.

Palavras-chaves: educação de adultos; alfabetização; aprendizagem por experiência; história de vida; análise qualitativa.

Introducción

La escuela, como institución de la modernidad, se ha encargado de configurar las competencias “útiles” para la reproducción del sistema económico. Es así como “Bourdieu y Passeron sostuvieron que la escuela constituía el instrumento más acabado del capitalismo” (Brito, 2008, p. 30). En efecto, su modelo casi universal cumple funciones básicas de regulación social, pues determina ciclos etarios de acceso a la educación, impone contenidos curriculares, formaliza modalidades de estudio, planes y calendarios escolares. *Grosso modo*, dicho bagaje acelera la producción de sujetos a ritmo de la escuela (Plá, 2020).

Asimismo, la escuela es un espacio microsociedad que reproduce y amplía las brechas de pobreza, aprendizaje y factores de riesgo asociados a la cohesión social. De hecho, la escuela como parte de la estructura societal visibiliza procesos de vulnerabilidad de determinados grupos o colectivos, a quienes se les ha restringido sistemáticamente el acceso o permanencia a la educación, cuyos efectos inciden en las trayectorias personales, escolares y sociales para la participación en las esferas de la ciudadanía social y democrática. De acuerdo con Jiménez Ramírez *et al.* (2010) el fracaso escolar estudiantil —con sus diferentes matices: abandono, absentismo, rezago, repitencia, deserción o riesgo de no llegar a titularse— es una forma actual de exclusión educativa que debe ser “analizada considerando un abanico amplio de factores, condiciones, estructuras y procesos que la han provocado y que configura historias biográficas que retratan rostros de exclusión” (p. 35).

En respuesta a lo antes mencionado, a nivel global, se ha planteado el paradigma de la educación del siglo XXI “Educación para Todos” (Aguerrondo, 1999), cuya propuesta implica un nuevo contrato social de integración justa, educación con calidad, equidad y más coste eficiente. En términos de educación de personas adultas, esta visión se orienta al desarrollo humano, al empoderamiento personal-colectivo y, sobre todo, a la necesidad de participar en actividades de la vida diaria de forma activa, crítica y propositiva.

En consecuencia, el presente artículo nos invita a pensar en aquellas poblaciones históricamente relegadas del sistema escolar y que, al entrar a un proceso de alfabetización, deben integrar sus conocimientos previos con los formales o “socialmente aceptados” en escenarios cada vez más disímiles, contingentes, automatizados e hiperespecializados.

Este trabajo comparte algunas reflexiones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de personas adultas a través del método biográfico, “método” de producción de saberes que parte de universos simbólicos para comprender los diálogos plurales del conocimiento y la ciencia. En este sentido, el estudio evidencia que las experiencias de personas adultas, a pesar de volverse política o socialmente invisibilizadas por la modernidad colonial, capital y patriarcal, son experiencias que mantienen un alto potencial para la construcción de nuevos aprendizajes y saberes.

Justamente, en el encuentro de las trayectorias biográficas del estudiantado de alfabetización, se aprecia una riqueza de saberes y conocimientos ignorados que merecen ser analizados en aras de redescubrir el valor identitario que adquieren en la vida personal, comunitaria, cultural, pública, política y económica (Amaya y Fonseca, 2019). Para comprender la

emergencia de estos nuevos saberes y aprendizajes, la presente investigación indaga los discursos que permean los procesos de alfabetización a través de la reconstrucción de tres historias de vida de estudiantes de la Campaña Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño”.

Problematización

Según el Tercer Informe Global sobre la Educación y Aprendizaje de Adultos (por sus siglas en inglés, GRALE) de UNESCO *Institute for Lifelong Learning* (por sus siglas en inglés, UIL), existen cerca de 757.000.000 de personas adultas que aún no saben leer ni escribir una oración simple, casi las dos terceras partes son mujeres, y 115.000.000 están entre las edades de 15 y 24 años. Por lo tanto, la mayoría de los países no han logrado cumplir el objetivo de la Educación para Todos, cuya meta era aumentar a un 50% de adultos/as alfabetizados/as con competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Al 2015, solo 39 de 139 países lo lograron (UIL, 2017a).

En América Latina y el Caribe, por más de dos décadas, se ha discutido sobre las políticas educativas de personas jóvenes y adultas, “tales debates reiteran, por un lado, su relevancia estratégica para el desarrollo sociocultural, económico y político de los países de la región y, por otro, la persistente posición marginal que el tema ocupa en la agenda de políticas educativas” (Di Pierro, 2018, p. 3). Dicha ambivalencia plantea nuevos desafíos —unos emergentes, otros ya antiguos— que enfrenta la región en este campo, por citar: el promedio de inversión en Educación en la región es del 5% del producto interno bruto (PIB), de ello, un paupérrimo rubro se destina a los programas de Educación Para Jóvenes y Adultos-EPJA (UIL, 2017a); existe preocupación por la pertinencia y necesidad de aprendizajes en poblaciones indígenas, rurales, personas con discapacidad, mujeres, personas privadas de libertad, refugiados y migrantes (Letelier, 2018); la alfabetización en personas adultas requiere un enfoque multisectorial, descentralizado, desconcentrado y coordinado (UIL, 2019b); en clave comparada, la región tiene la tasa más baja de inversión en formación en servicio a docentes y educadores/as EPJA, 63% respectivamente o 17 de 27 países (UIL, 2019a); la diversidad lingüística y cultural plantea un desafío a la hora de empatar con el aprendizaje de la lengua nacional (Ireland, 2018). En suma, la educación EPJA debe generar enfoques endógenos e innovadores para dar un paso cualitativo del antropocentrismo al biocentrismo (UIL, 2017b).

Ahora bien, Ecuador ha experimentado, desde los años cuarenta del siglo XX, una serie de intervenciones —tanto del gobierno nacional y gobiernos autónomos descentralizados como de la sociedad civil— orientadas al tratamiento del analfabetismo. Entre ellas, figuran: implementación de pilotos y campañas de alfabetización a escala local y nacional; creación de departamentos y organismos dedicados a la educación para adultos/as; y programas de alfabetización con enfoques interculturales en lenguas indígenas e hispanohablantes. Hasta llegar a la última campaña nacional, Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño”, del año 2017, que, a diferencia de las anteriores intervenciones, incluye un currículo integrado de alfabetización, autoelaboración de cuadernillos con módulos y bloques integradores, docentes alfabetizadores/as con categoría G¹ de

acuerdo con el Escalafón del Magisterio, metodología basada en el código alfabético y modalidad de estudio semipresencial que combina clases radiofónicas y presenciales.

En ese trayecto, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), la tasa de analfabetismo, entre 2007 y 2017, pasó del 7.9% al 5.9% (Antamba, 2015; INEC, 2017). Otra data relevante según la Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (ENEMDU), de 2017, es que existen, en Ecuador, cerca de 5,4 millones de personas con escolaridad inconclusa, clasificados de la siguiente manera: analfabetos (670.000), requieren básica media (935.000), básica superior (2,9 millones) y bachillerato (965.000). Las mujeres representan el 52% (2,8 millones), frente al 48% de hombres (2,6 millones). La población es mayor en el ámbito urbano (58%) que en el rural (42%), aunque esta diferencia también puede estar marcada por la migración campo-ciudad de zonas de la Sierra centro y Amazonía. En cuanto a la incidencia de esta problemática en pueblos y nacionalidades, los más afectados son los indígenas, que representan el 11% (589.000), seguido de los montubios con el 7% (399.000) y los afroecuatorianos con el 5% (254.000) (INEC, 2017). En concreto, la educación inconclusa en Ecuador enfrenta un desafío enorme en cuanto a trayectorias y diversidades etarias e interculturales.

Debates sobre la alfabetización

En primer lugar, deviene la necesidad de reflexionar bajo qué enfoques conceptuales se ha abordado la alfabetización de personas adultas en la región. En resumen, cinco son las principales vertientes, a saber: la educación permanente (Medina y Llorent, 2017), la educación funcional (Mena *et al.*, 2020), la educación popular (Larentes-da-Silva, 2018), la educación reflexiva (Santiago Jiménez *et al.*, 2010) y la educación a lo largo de la vida (Belando-Montoro, 2017).

En este contexto, el enfoque Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) ha sido crucial, en las últimas dos décadas, para la definición de políticas EPJA. La revalorización de la educación bajo esta noción plantea que cualquier actividad de la vida puede ser objeto de aprendizaje, lo que supone procesos constantes de adquisición de conocimiento, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. En términos generales, el ALV se caracteriza por entablar procesos de reflexión y asimilación en los sujetos para enfrentar problemas y complejidades cambiantes de su vida, integra los diversos tipos de aprendizaje (formal, informal y no formal) y aboga por un desarrollo social, cultural, laboral y cívico en los sujetos (Belando, 2017).

Por otra parte, existe un aporte fundamental al ALV de personas adultas desde la educación popular de Paulo Freire. Su propuesta surge como crítica a las pedagogías desarrollistas las cuales “no se plantearon las cuestiones de fondo de la educación, es decir, su relación con el contexto histórico, político y con las estructuras sociales concretas de las naciones latinoamericanas” (Carreño, 2009, p. 196). En cierto modo, la educación se establece por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad y las potencialidades de cada sujeto participante.

Otra concepción sobre el ALV refiere al capital humano, sin embargo, esta puede devenir bajo un aspecto instrumental y no emancipador. De acuerdo con los dispositivos de enseñanza y aprendizaje, el capital humano es la sumativa de la formación adquirida a lo largo de la escolarización y cómo aquellas competencias aportan en la inserción laboral y generación de capital económico y cultural. Por el contrario, estudios empíricos mencionan:

Una simple prolongación de la escolaridad básica sin una transformación profunda de las condiciones y de la cualidad del proceso de aprendizaje conduce en la mayoría de las personas afectadas a una pérdida de motivación y una relación puramente instrumental con el aprendizaje (estar centrados sobre la realización de tareas), que en ningún caso favorece la asunción por parte de esas personas de la prosecución de los aprendizajes en las fases ulteriores de su vida, sino más bien a detenerlos. (Schuller y Field, 1999, citado en Alheit y Dausien, 2008, p. 31)

En este sentido, el ALV puede agravar los mecanismos de exclusión por edad, género o clase social.

Las reflexiones sobre estas particularidades llevan a replantear al ALV como una emancipación y transformación de experiencias, saberes y estructuras adscritas a contextos históricamente situados, en otras palabras, un *aprendizaje biográfico* vinculado a espacios, tiempos y formas determinadas. La cuestión de esta propuesta radica en comprender cualitativamente cómo el aprendizaje tiene lugar en toda la vida y en su estructuración sociocultural de significación, es decir, en los procesos de integración y cohesión social. Asimismo, "los procesos de aprendizaje biográficos comportan (...) el aspecto de la constitución de redes y procesos sociales, de saberes colectivos y de prácticas colectivas (...) constitución de capital social (...) o de la elaboración de prácticas sociales" (Alheit y Dausien, 2008, p. 31).

De modo que la formación de adultos bajo orientaciones biográficas permite un reconocimiento del capital de saberes acumulado en la experiencia para definir nuevas narrativas y relaciones con el saber, la formación, la pedagogía y los campos de aprendizaje (Delory-Momberger, 2014; Dausien, 2015; Alheit, 2018).

Literatura

Recientes estudios refieren al método biográfico-narrativo como una herramienta pedagógica para la comprensión de subjetividades que inciden en los procesos de aprendizaje. De hecho su enfoque epistemológico se preocupa por el sentido que adquiere la experiencia en la realidad social del educando, más allá de medirla o cuantificarla (Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019). Asimismo, como herramienta metodológica genera la construcción colectiva de conocimientos- sobre experiencias político-pedagógicas- en torno a las problemáticas de la vida cotidiana (Llosa, 2020) y nuevas narrativas que emergen de la reflexión, creatividad y solidaridad de las capacidades humanas (Amaya & Fonseca, 2019).

En lo que respecta a los programas de alfabetización de personas adultas, existen argumentos a favor por su contribución al empoderamiento de individuos y comunidades. Resultados de investigaciones de corte cualitativo dan cuenta de cambios importantes en la participación local, cohesión social, tolerancia, integración y empoderamiento (Nafukho *et al.*, 2005; Prins, 2010; Kil *et al.*, 2012, citado en UIL, 2017a). En el caso de mujeres, aporta a la reducción de morbilidad, mejora las prácticas de higiene, sanidad y control de salud en sus familias (Usman, 2009).

No obstante, otra gama de estudios indica que los programas de alfabetización presentan una alta probabilidad de abandono —con al menos el 50% de tasas de deserción— por falta de apoyo académico, desaprobación familiar, abuso doméstico o actitudes negativas hacia las clases (Sheehan-Holt y Smith, 2000). Otros factores atribuyen a la carencia de calidad docente, falta de apoyo en necesidades sociales y emocionales, inexistencia de horarios flexibles y tardía identificación de riesgos en la deserción escolar (Bean *et al.*, 1989).

En el campo de aprendizajes, Abadzi (2003) evaluó varios programas de alfabetización y encontró que pocos/as participantes fueron capaces de adquirir y retener habilidades básicas de lectura y comprensión, escritura y comunicación con un nivel de eficiencia del 12,5%. Caso similar al de Hernani-Limarino y Eid (2013), quienes hallaron efectos positivos y significativos (aunque pequeños) en lectura mecánica y comunicación escrita en Bolivia.

Por último, preexisten estudios regionales enfocados a evidenciar desafíos de las campañas de alfabetización: en el ámbito pedagógico (Kurlat y Perelman, 2013); en el enfoque de política educativa referente a la implementación de indicadores, evaluación de aprendizajes, *continuum* en la oferta educativa, inclusión de la diversidad cultural (lengua), calidad educativa y enfoque de género (Infante y Letelier, 2016); y prácticas docentes (Bataller Catalá y Ballester Roca, 2019).

En este contexto, emerge como problema de investigación la confrontación del rezago educativo —anclado a una serie de discursos que tienden a mantener o reproducir un orden con relación al analfabetismo— y los nuevos procesos de escolarización que deben enfrentar los estudiantes de alfabetización. Por tanto, el presente estudio se propuso conocer los discursos y las contribuciones del método biográfico en el proceso de alfabetización de estudiantes de la Campaña Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño” asociadas a actividades de la vida diaria. Para ello, se esbozaron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué discursos atraviesan el proceso de alfabetización de estudiantes de la Campaña Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño”? y ¿cuáles son las contribuciones del método biográfico en la enseñanza de estudiantes de la Campaña Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño” asociados a actividades de la vida diaria?

Diseño metodológico

El diseño de estudio es narrativo-explorativo, que hace referencia a la indagación de hechos, situaciones, fenómenos, procesos, experiencias y eventos de los y las participantes de la campaña de alfabetización (Hernández *et al.*, 2014).

La muestra fue no probabilística intencionada. La selección de participantes se realizó mediante criterios de inclusión (región, sexo, grupo etario, etnia, nacionalidad, situación laboral, años de rezago escolar y pertenencia geográfica urbano-rural). Para ello, se revisaron las bases de datos de estudiantes inscritos en la campaña, fase 1 (ver Tabla 1).

Tabla 1

Perfiles participantes del estudio cualitativo

	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Nombre	Santos	Rosa	Carlos
Edad actual	28 años	79 años	67 años
Nacionalidad	Peruano-ecuatoriano	Ecuatoriana	Ecuatoriano
Autoidentificación étnica	Mestizo	Indígena	Montubio
Lugar de Nacimiento	Comunidad Samanga, Provincia de Ayabaca (Perú)	Cantón Otavalo, Provincia de Imbabura	Cantón Chone, Provincia de Manabí
Lugar de residencia actual	Ciudad de Guayaquil, Provincia Guayas	Parroquia San Pablo, Provincia Imbabura	Ciudad del Coca, Provincia Francisco de Orellana
Región	Costa	Sierra	Amazonía
Área geográfica	Urbana	Rural	Urbano/Rural
Años de rezago educativo	Más de 20 años (estudió hasta tercer grado en Perú)	Más de 70 años (15 días y tuvo que abandonar la escuela)	Más de 60 años (no cursó ningún año lectivo)
Razones por las que no estudió	Motivos económicos y de salud, falta de oportunidades, ingreso temprano al campo laboral	Motivos económicos y de salud, violencia de género, ingreso temprano al campo laboral	Reproducción de ciclos generacionales de no acceso a la educación, ingreso temprano al campo laboral
Situación laboral	Oficial en el sector de la construcción	Jubilada	Guardia de seguridad
Motivos para formar parte de la campaña de alfabetización	Ser arquitecto, conseguir un mejor salario, motivación familiar y superación personal	Motivación familiar y poder leer la biblia	Superación personal, manejo de tecnología (celular) y aplicación de conocimientos en su trabajo
Datos familiares	Vive en unión libre con su pareja y tiene dos hijos	Casada, tuvo cinco hijos (cuatro vivos y uno fallecido), 17 nietos, cinco bisnietos y un tataranieto	Unión libre con su pareja, tiene 10 hijos (siete vivos, tres fallecidos), 14 nietos y dos bisnietos

La investigación utilizó el método biográfico (historia de vida) que hace referencia a técnicas descriptivas para conocer cómo las personas reconstruyen sus experiencias cotidianas con relación a sus representaciones sociales y simbólicas. De hecho, la historia de vida narra algo vivido, con su origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con sus significados y contornos

(Chárriez, 2012). Por tanto, “a partir de la estructura que los saberes tipificados componen somos capaces de categoriza e integrar (o no), lo que percibimos y lo que nos ocurre; de acoger y reconocer la experiencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 700).

Para Bassi (2014), entre las diversas ventajas que ofrece el método biográfico, dos son primordiales: riqueza y profundidad; y generación de hipótesis teóricas (teoría fundamentada relevante para la ciencia social y la cuestión de la representatividad). Bajo este concepto, la historia de vida pasa de ser una anécdota colorida a una teoría social y, en consecuencia, deja de ser un relato simple a uno consistente.

Procedimiento

El estudio se estructuró en seis fases, a saber: i) elaboración y aprobación propuesta de investigación en septiembre de 2017; ii) selección de participantes en octubre de 2017; iii) elaboración y validación de instrumentos de recolección de información en noviembre de 2017; iv) levantamiento de información desde diciembre de 2017 hasta septiembre de 2018; v) transcripción y codificación de información desde octubre de 2018 hasta marzo de 2019; y vi) análisis de información y presentación de resultados finales entre abril-octubre de 2019.

La investigación en terreno se realizó durante cuatro períodos: al inicio de la campaña de alfabetización en diciembre de 2017; dos intermedias en febrero y mayo de 2018; y una al finalizar la fase 1, entre agosto y septiembre de 2018. En total, se efectuaron 24 entrevistas en profundidad, todas ellas levantadas en lugares escogidos por los informantes (domicilio particular, centros educativos, lugar de trabajo, parques u otros). El material fue registrado en audio y video, posteriormente transcrito y analizado con un sistema de datos cualitativos (CAQDAS).

Las entrevistas en profundidad fueron acompañadas por técnicas proyectivas (líneas de tiempo y ecomapas), sistémicas (genogramas) y materiales didácticos (cartas, tarjetas y fotos). Para la última intervención, se realizó una *observación participante* para conocer el nivel de autonomía, desenvolvimiento y aplicación de conocimientos en actividades de la vida diaria.

Enfoque analítico

El enfoque analítico fue interpretativo. A través del análisis del discurso, se realizó una lectura factual (corresponde al relato histórico y discontinuo de las y los participantes); lectura temática (implicó un análisis de las y los participantes en diferentes dimensiones de interacción social de acuerdo con sus ciclos de vida); y lectura simbólica (de cómo las dos anteriores lecturas inciden en la vida de las y los participantes). De acuerdo con la propuesta de Ibáñez (1985) y Jociles (2005), el análisis de discurso se realizó en tres niveles: nuclear, autónomo y sýnno.

Nivel nuclear

El nivel nuclear se caracteriza por captar las propiedades internas del discurso. A través de verosimilitudes (elementos mínimos), los discursos proponen un intercambio de la verdad, es

decir, las palabras se ponen en lugar de las cosas y los discursos en lugar del mundo. Para este estudio, se tomaron tres tipos de verosimilitudes, a saber: la verosimilitud referencial, que tiende a clasificar, ordenar y estructurar las cosas del mundo a través de metáforas. Según Jociles (2005), este análisis es indispensable para la comprensión humana. En los discursos las personas, solemos poner metáforas en lugar de lo que queremos decir (encubrir el significado por un significante); la verosimilitud lógica para Ibañez es el arte de encadenar los significados ocultando el encadenamiento, en plano del discurso este encadenamiento argumenta nuestra posición, por tanto, en lugar de razonar, somos razonados, hay un discurso que habla por nosotros. Y la verosimilitud tópica refiere a lugares comunes, valores aceptados y configuraciones simbólicas que producen consensos en la sociedad.

Nivel autónomo

En este nivel, los discursos se descomponen por partes para generar categorías homogéneas entre sí y heterogéneas con respecto a las otras. De alguna manera, el material discursivo pertenece a ciertas clases o grupos sociales (edad, género, identificación étnica e ideología).

Existen dos vías para el análisis en este nivel, la primera consiste en agrupar discursos que tienen elementos parecidos de verosimilitud, lo que implica tipificarlos según los criterios internos del discurso (metáforas, posicionamientos binarios, argumentaciones o tópicos). La segunda vía consiste en agruparlos por criterios externos (clase social, género, o cualquier otro enunciado) para luego encajar las piezas discursivas con las verosimilitudes. Para efectos de este estudio, se optó por la segunda vía. A través de diversas dimensiones (familia, educación, trabajo, movilidad humana, género y otros ámbitos), se conectaron las verosimilitudes (nivel nuclear) y discursos autónomos (adultocentrista, patriarcal, exclusión social, técnico-regulador y de los otros saberes) de las y los participantes (ver Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de discurso nivel nuclear y autónomo

Dimensiones	Nivel nuclear			Nivel autónomo
	Verosimilitud tópica	Verosimilitud referencial	Verosimilitud lógica	Discursos autónomos
Familia	Orfandades infantiles	“Vine solo y me quedé solo”	-Disolución de vínculos (causalidad) -Expulsiones y mortalidad infantil (finalidad) -Huérfanos (comparación)	Discurso Adultocentrista
	Capital social	“Como quien dice, me salté la parte de la juventud y niñez”	-Reproducción de desigualdades sociales (causalidad)	

			-Nuevas relaciones filiales (finalidad)	
	Familia y género	Homogeneización	-Patrones generizados (causalidad) -Uso de la literacidad y relaciones de poder asociados a los roles de género (comparación) -Precariedad y desigualdades de género (inclusión de la parte en el todo)	Discurso Patriarcal
Educación	Abandono escolar	“La educación es como la ley del desierto, sobrevive el más fuerte”	-Costos ocultos (causalidad) -Ingreso tardío (finalidad) -Infraestructura (inclusión de la parte en el todo) -Educación rural (comparación)	Discurso Técnico Regulador
	Exclusión y analfabetismo	“La educación como un complot”	-Declive madurativo (causalidad) -Interseccionalidades (inclusión de la parte en el todo)	
	Educación y género	“En el campo, dicen: a las niñas les gana la edad”	-Acceso y permanencia (finalidad) -Desigualdad en la adultez (comparación)	
	Alfabetización	“Lo más duro es cruzar la frontera: un nuevo punto de partida”	-Aprendizajes previos (causalidad) -Aprendizajes a lo largo de la vida (finalidad) -Aplicación de conocimientos en la vida diaria (inclusión de la parte en el todo)	
Trabajo	Trabajo infantil	“Me crié trabajando”	-Trabajo añadido y de bajo costo (comparación) -Supervivencia familiar (inclusión de la parte del todo)	Discurso de la Exclusión Social
	Esclavitud moderna del siglo XXI	“18 horas de trabajo diarias ganando la mitad de un sueldo básico”	-Vulnerabilidad de masas (causalidad) -Explotación laboral (finalidad) -Coacción, amenazas y abusos de poder (superioridad)	
	Trabajo y género	“Me llevaron a trabajar, de ahí no regrese a la escuela”	-División sexual del trabajo (causalidad) -Trayectos y brechas laborales (comparación)	
	Desarrollo humano	“Fui 16 años dirigente y sin saber leer ni escribir”	-Saberes acumulados (causalidad) -Libertades (comparación)	
Movilidad Humana	Migración interna	“En el oriente, pagan bien”	-Éxodo migratorio del campo a la ciudad (inclusión de la parte en el todo)	

			-Cambios climáticos (causalidad) -Flujos mixtos (finalidad)	
	Emigración	Tercera opción	-Flujos transnacionales (finalidad)	
Otras actividades de la vida diaria	Exclusión	“El analfabetismo es como tener ojos y no ver”	-Salud (finalidad) -Movilización (finalidad) -Participación local (finalidad) -Cuentas bancarias (finalidad) -Derechos políticos (finalidad)	Saberes Discurso de los otros
			Inclusión	

Nivel sýnnomo

El nivel sýnnomo recupera la totalidad del universo discursivo, es decir, su unidad existencial y contextual. Las situaciones donde se producen los discursos son un reflejo, a nivel microsical, de lo que sucede a nivel macrosical. En otras palabras, los casos estudiados son una manifestación individual de fenómenos más generales, así, las historias de vida —en este estudio— cobran relevancia al abordar el analfabetismo como una problemática de estructura social.

Por otra parte, los aspectos dinámicos de la vida social y las interrelaciones dialécticas aluden a que dichos discursos no se conforman de manera aislada o autónoma, sino que estos se cruzan, se enfrentan y alinean. De esta manera, el analfabetismo arraigado a ciertos grupos sociales constituye un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones en una colectividad.

Asimismo, la dialéctica discursiva permite comprender la emergencia de otras narrativas sobre los sentidos, significados y experiencias que dan las y los participantes a la realidad, sobre lo que saben y pueden hacer. Esto que abre un campo de resignificaciones subjetivas de lo que se ha producido en el tiempo (Arias y Alvarado, 2015), pues “hace del actor biográfico un aprendiz y educador permanente de sí mismo” (Delory-Momberger, 2009, p. 156).

Resultados

En concordancia a la problemática abordada, así como a las preguntas de investigación, metodología y objetivos del estudio, los resultados han sido organizados en cinco ámbitos (Familia, Escuela, Trabajo, Movilidad Humana y Otras actividades de la vida diaria) mediante los cuales se explican los discursos y aprendizajes biográficos de las y los estudiantes de la Campaña Todos ABC “Monseñor Leonidas Proaño”.

Familia

La familia es el núcleo central para la producción social del ser humano. Dentro del estudio, se evidenciaron ciertas problemáticas infantiles ancladas en discursos adultocentristas que dificultaron una adecuada inserción al sistema educativo de las y los participantes. Esto influyó en aumentar las brechas sociales. Por ejemplo, en la historia de Santos, se pudo observar cómo la disolución de vínculos familiares y la orfandad incidieron directamente en su decisión de migrar a otro país, en la dificultad de asistir regularmente a un centro educativo o en el insertarse a temprana edad en el campo laboral. Caso similar al de Carlos quien, bajo el mandato normativo de proveedor económico, fuerte y productivo (discurso patriarcal), tuvo que asumir el rol de padre ausente (físico y simbólico) a temprana edad.

Por otro lado, los hallazgos de la investigación han permitido dar cuenta de las relaciones de poder asociadas a los roles y desigualdades de género que se encuentran presentes en el sistema familiar y que, de cierto modo, son base en la exclusión de las mujeres. La historia de Rosa es un claro ejemplo de esta situación, ya en los primeros años de vida en el campo se pudo notar cómo la brecha educativa dificultó su asistencia regular a un centro educativo, lo que se traduce en un revés (abandono) en la trayectoria escolar. Adicionalmente, dicha condición durante su infancia la llevó a un trabajo no remunerado, feminizado e invisibilizado. En este aspecto, el discurso patriarcal instauró normativas y estereotipos de género, jerarquizando las relaciones de lo femenino bajo lo masculino, donde el uso de la literacidad tiene mucho que ver en la reproducción de estas desigualdades en los ámbitos público y privado.

Asimismo, durante la campaña de alfabetización, se pudo constatar cómo la dinámica familiar de las y los participantes se ha fortalecido, el apoyo (emocional, simbólico, económico o académico) es fundamental para contrarrestar la deserción. En Santos, se notó cómo la adquisición de nuevos aprendizajes le permitió estrechar lazos significativos con su hijo y apoyarlo en las tareas escolares. Por su parte, Rosa cambió la historia de reproducción del analfabetismo con su descendencia, sus hijos accedieron a la educación, incluso algunos se graduaron del colegio. En el caso de Carlos, el apoyo familiar fue un gran sostén en el proceso de alfabetización, en ciertas ocasiones, su nuera lo acompañaba en las tareas escolares, en la revisión de cuadernillos y repasos.

Este último análisis da cuenta de la movilización de capital social para el empoderamiento familiar, construcción de prácticas educativas y vinculación simbólica con el entorno sociocultural. De acuerdo con Reyes (2013), el capital social no es solamente un recurso que se expresa en los individuos y sus redes, sino que contribuye al establecimiento de formas distintas de existencia, inscritas en trayectorias de vida de las personas que participan y contribuyen a que estos lazos (sociales, comunitarios o educativos) se formen, se fortalezcan y se sostengan.

Educación

Una fuerte y constante problemática que se da en el sistema educativo es el abandono escolar. La metáfora “la educación es como la ley del desierto, sobrevive el más fuerte” de Santos

permite ejemplificar cómo las condiciones educativas en el campo pueden ser determinantes del analfabetismo, a saber: el tardío inicio de clases, el ausentismo docente, la falta de transporte público, la demora en la entrega de recursos educativos, la precaria infraestructura, el cobro de costos ocultos (uniformes y viáticos), entre otros aspectos, están asociados a las dinámicas propias del territorio.

Las desigualdades de género y educación se relacionan con la dificultad que enfrentan las mujeres en el acceso y permanencia en el sistema escolar. En concreto, alcanzan menos grados de escolaridad con relación a los hombres. Y si deciden retomar sus estudios, tienen mayor edad que los hombres, lo que abre otro tipo de brecha relacionada a la condición etaria. En la historia de Rosa, se vislumbró cómo las obligaciones laborales y el trabajo doméstico desde niña la alejaron del proceso educativo, a diferencia de su esposo y hermano, quienes tuvieron algunos años de estudio por el simple hecho de ser hombres.

Por otra parte, la investigación ha evidenciado que los aprendizajes previos al proceso de alfabetización y la generación de saberes culturales de cada una/o de las y los participantes les permitió desenvolverse en ciertas actividades de la vida diaria. En el caso de Rosa, a pesar de enfrentarse a la carencia de escritura, logró emplear estrategias ágrafas o alternativas orales de cálculo matemático (procedimientos con lógica propia apoyados en algoritmos convencionales) utilizando granos secos. Por su parte, Carlos fue líder comunitario por 16 años, en ese lapso, abrió escuelas, construyó carreteras e ingreso a servicios básicos (agua y luz) para comunidades rurales en la Amazonía, lo que supone la acumulación de capital social en los procesos de cohesión comunitaria para la autoorganización. En el caso de Santos, la adquisición y aplicación de conocimientos relacionados con su experiencia cotidiana —sobre todo en el ámbito laboral— le permitió ingresar a la campaña de alfabetización con fortalezas para desempeñar ciertas actividades escolares y para compartir conocimientos previos con sus compañeros del programa.

La metáfora “la educación es un complot” de Santos permite confrontar el discurso técnico-regulador de la escuela, aludiendo a la existencia de ciertos saberes previos ligados a la experiencia. Bajo el enfoque de ALV, se puede comprender cómo las biografías de los estudiantes generan aprendizajes significativos que trascienden los marcos pedagógicos preestablecidos.

Trabajo

El trabajo infantil fue un factor repetitivo en las diferentes historias de vida analizadas. Una de las causas más importantes refiere a la pobreza que vivían dentro de sus hogares y la necesidad de apoyar a la supervivencia familiar. La niñez de las y los participantes estuvo relacionada con un temprano acceso al campo laboral, situación que se dio en condición de empleados de bajo costo y en condiciones precarias que, en muchos casos, devino en situaciones de explotación y vulnerabilidad. En esta condición, las y los participantes dejaron de asistir a la escuela o la combinaron con un trabajo, lo que ocasionó una brecha de conocimientos, capacidades y habilidades que afectaron su vida en la etapa de adultez.

Las condiciones laborales no mejoraron cuando las y los participantes llegaron a la adultez. Los trayectos laborales a lo largo de la vida se dinamizaron en lo que se conoce como esclavitud moderna: “esencialmente se refiere a las situaciones de explotación que una persona no puede rechazar o abandonar debido a amenazas, violencia, coacción, engaños y/o abusos de poder” (Oficina Internacional del Trabajo y Walk Free Foundation, 2017, p. 9).

Los testimonios fueron analizados con estudios comparativos en la región (Martínez y Fernández, 2010) respecto a la distribución de ingresos con años de escolaridad y años de experiencia. En los casos de Rosa, Carlos y Santos, se encontró que la situación de analfabetismo asociada al trabajo generaba ingresos por debajo de los salarios básicos y, a medida que avanzan en edad, estos se iban reduciendo. Por ejemplo, Carlos, en 1968, ganaba 280 sucres y el salario básico era de 600 sucres, o Santos, en 2006, empezó ganando 80 dólares (en ese entonces, el salario básico era de 160 dólares), trabajando hasta 18 horas diarias, incluidos fines de semana.

Del mismo modo, las desigualdades de género agravan este tipo de problemas. La división sexual del trabajo condujo a Rosa a un mercado laboral que subvaloró sus acciones y la apartó de oficios de liderazgo y jerarquía.

Otra lectura se vio durante la primera fase del programa de alfabetización, las y los participantes adquirieron nuevas habilidades que mejoraron su desempeño en el ámbito laboral. Esto generó un sentimiento de autonomía, autoestima, libertad e independencia. Por ejemplo, Santos, que se desempeña en el sector de la construcción, el uso de la literacidad y habilidades básicas de aritmética le permite tomar apuntes, hacer gráficas, tomar medidas, utilizar figuras geométricas, comprar objetos con pesos y tamaños justos y leer cotizaciones y facturas.

Movilidad Humana

La movilidad humana estuvo presente en las diferentes narrativas de las y los participantes. Particularmente, se relacionó con los siguientes factores: búsqueda de mejores oportunidades fuera del propio contexto, problemas económicos y familiares, dificultad en el acceso a salud y educación, inestabilidad o conflictos políticos y situaciones ambientales. El estudio permitió comprender cómo la condición migratoria asociada a analfabetismo reduce las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Otras actividades de la vida diaria

La decisión de participar en la campaña de alfabetización se ha visto impulsada por motivaciones intrínsecas (superación personal y apoyo familiar) y extrínsecas (conseguir mejores trabajos y tener mayor independencia en el desarrollo de actividades de la vida diaria). Por lo que se ha dado un gran paso en la adquisición de nuevos aprendizajes y en el desarrollo de capacidades útiles y necesarias para la participación y autonomía dentro de la sociedad.

En el caso de Santos, el aprendizaje y aplicación de la lectura, escritura y cálculo ha mejorado significativamente su desempeño en el trabajo. A Rosa se le dificultó el uso crítico de la lectura a profundidad, sin embargo, se observó una mejor habilidad en la comunicación oral, lo

que supone mejor participación e integración en actividades sociales y familiares. En el caso de Carlos, la aplicación de habilidades se reflejó en la posibilidad de realizar trámites personales de forma independiente, en un mejor desempeño laboral, en el interés por utilizar la tecnología y en el acceso a derechos sociales.

En síntesis, un proceso de alfabetización que reconoce las experiencias biográficas de las y los estudiantes es capaz de generar nuevos procesos de aprendizaje para enfrentar situaciones de la vida diaria de forma efectiva.

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos, emergen tres discusiones con la literatura existente: i) el analfabetismo y la exclusión social; ii) el método biográfico y los nuevos campos de aprendizaje; y iii) avances y limitaciones con los estudios regionales sobre los programas de alfabetización.

Las nuevas formas de exclusión social ya no se configuran a modo de subordinación vertical, sino a través de una forma lógica de polarización. De hecho, las trayectorias personales, escolares y sociales suelen oscilar entre un polo fuerte de integración hacia la ruptura del lazo social, así, la dicotomía “estar dentro o fuera” da cuenta de los complejos procesos de transformación que atraviesa la estructura social (Jiménez Ramírez *et al.*, 2009).

Las biografías analizadas de este estudio permiten comprender cómo el analfabetismo, no solo como una condición (estado), sino como un proceso de fragilización y ruptura de vínculos sociales, ha generado conductas de estigmatización, segregación y criminalización en las y los participantes de la campaña de alfabetización a lo largo de sus vidas. En este sentido, la institucionalización de la exclusión social toma cuerpo en la repetición continua de prácticas y discursos (adultocentristas y patriarcales) que tienden a promover este tipo de relaciones. La limitación de circulación en diferentes ámbitos —como el educativo— condena a los sujetos a zonas de vulnerabilidad social, tal como lo ha documentado nuestro estudio y otros también, a saber: orfandad y mortalidad infantil (CEPAL, 2011); explotación y precarización laboral (Martínez y Fernández, 2010); rezago y exclusión escolar (Jiménez Ramírez *et al.*, 2009); y violencias y desigualdades de género (Montero, 2006; Olarte y Borrero, 2008).

Por otra parte, el estudio sugiere replantearnos los modos tradicionales de adquisición de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. El método biográfico como forma de abordar las subjetividades de las y los participantes permite enriquecer los usos de la literacidad, pues el sujeto da sentido a lo que quiere hacer y accede con mayor facilidad a las cuestiones emergentes de vital importancia para comprender, configurar y discutir las realidades, por ejemplo, utiliza habilidades de lectoescritura o cálculo matemático en actividades de la vida diaria que ha resignificado en su trayectoria biográfica. De hecho, el sujeto oprimido se convierte en el movilizador y emancipador de sus relaciones de poder y, por ende, en conocedor de su propia historia (Delory-Momberger, 2009). Este posicionamiento metodológico, político pedagógico y epistemológico no solo conlleva a la obtención de resultados científicos, va más allá “en términos no solo de la posibilidad de enriquecer la formación de alfabetizadores, sino de desarrollar

colectivamente una praxis político-pedagógica en un sentido transformador frente a la realidad actual” (Llosa, 2020, p. 309).

En términos prácticos, las orientaciones biográficas definen nuevas narrativas y relaciones con el saber (Alheit, 2018; Dausien, 2015). De acuerdo con esta postura, la alfabetización reposiciona a los sujetos, redimensionando los procesos identitarios en dos líneas: por una parte, lo vincula al desempeño de actividades de la vida diaria sin depender de otra persona; y, por otro lado, identifica formas de transitar el mundo desde su resignificación (De Luca, 2015).

En relación con la primera línea, nuestro estudio evidenció cómo los y las estudiantes, al entrar a un proceso de alfabetización, mejoran sus competencias para participar en actividades de la vida diaria, tales como: comprar una receta médica, hacer una factura, realizar trámites personales (abrir una cuenta bancaria), ejercer sus derechos políticos (sufragar) y tener mayor acceso a servicios (tomar un bus, agendar una cita médica, etc.). En lo concerniente a la segunda línea, la resignificación se ubica entre la dinámica compleja de los conceptos espontáneos (adquiridos en la universidad de la vida como lo decía un docente de la campaña) y académicos o científicos (incorporados en la escuela). Los conceptos espontáneos permiten el manejo de la realidad a nivel concreto y específico, y los conceptos académicos introducen categorías producidas por saberes disciplinares. Por consiguiente, ambos conceptos interactúan con las experiencias biográficas, habilidades sociales y prácticas integrales (Amaya y Fonseca, 2019) y saberes acumulados (Llosa, 2020) para establecer nuevos aprendizajes y usos de la literacidad. *Grosso modo*, un aprendizaje significativo y biográfico debe ser capaz de razonar, comprender, liberar y transformar sus condiciones de vida y, a partir de ello, generar un proyecto de vida con lo que la persona es y desea ser.

Asimismo, en clave comparada, nuestros resultados dialogan con cuatro de las siete categorías encontradas por Bataller y Ballester (2019) como buenas prácticas en alfabetización: i) la educación emocional crea ambientes cálidos y favorables que despierten el interés en los educandos; ii) las actividades escolares son significativas para establecer vínculos con sus contextos; iii) el proceso de enseñanza enfoca esfuerzos por tratar temas de interés social para promover diálogos críticos con la realidad; y, iv), el trabajo en equipo es fundamental para abordar la diversidad.

En contraste a las limitaciones que hallaron Kurlat y Perelman (2013) en el ámbito pedagógico, tales como: programas de alfabetización en la región con educadores ausentes que enseñan a través de radio, televisión o video; falta de consideración de los conocimientos previos de los estudiantes en términos de lectura, escritura y cálculos aritméticos; y la alta presencia de métodos fonéticos en el proceso de enseñanza, lo que no permite un aprendizaje sostenido en el tiempo, nuestro estudio evidenció avances en los siguientes temas: la mediación pedagógica es a través de docentes con el apoyo de voluntarios; el enfoque educativo considera el contexto, experiencia y expectativa de los estudiantes; la campaña trabaja con objetivos de aprendizaje, recursos educativos (cartillas), estrategias pedagógicas y contenidos adaptados para cada nivel; hay un cambio cualitativo en la forma de enseñanza, no se parte de métodos fonéticos

(memorísticos o mecánicos), sino del código alfabético cuyo objetivo es transformar las relaciones sin sentido de la escritura y lectura para generar conciencia lingüística, en síntesis, esta metodología propone ir de la oralidad (conocimientos previos) a la escritura y, luego, a la lectura.

Finalmente, en lo que refiere a los nudos críticos latentes de investigaciones regionales sobre los programas de alfabetización (Infante y Letelier, 2016) relacionadas a: la implementación de indicadores de monitoreo y evaluación de los aprendizajes; ofertar módulos flexibles y gratuitos de alfabetización; inclusión de la diversidad cultural; mejorar la calidad educativa; instaurar un sistema institucional articulado y actualizado e impulsar la formación de docentes desde la perspectiva de aprendizajes a lo largo de la vida, nuestro estudio cualitativo se vio limitado a evidenciar varios de aquellos aspectos. No obstante, sí se observaron avances parciales en lo que respecta a: la implementación de una estructura estatal para el seguimiento y monitoreo a nivel local (se cuenta con técnicos EBJA a nivel distrital); se oferta un *continuum* de módulos (alfabetización y postalfabetización) para que, en un lapso de cinco años, los y las estudiantes puedan graduarse de bachilleres; se pone énfasis en la evaluación formativa a lo largo del proceso educativo; y se capacita al personal docente en aspectos de interés social (temas laborales o de salud) que pueden mejorar los diálogos con los educandos.

En el acápite de recomendaciones, se esbozan ciertas lecciones aprendidas del estudio que pueden mejorar la política educativa en el campo EBJA.

Conclusiones

Las biografías analizadas permiten comprender cómo determinados modelos societales — anclados a diversos contextos históricos— han ampliado o disminuido las brechas educativas en ciertos grupos sociales. En este sentido, los discursos operan para mantener, reproducir o resistir este tipo relaciones sociales.

El proceso de alfabetización de adultos requiere de acciones intersectoriales que permitan ahondar las diferentes problemáticas que enfrenta el estudiantado a lo largo de la vida. Por tanto, su enfoque debe ir más allá del currículo tradicional, incorporando elementos para la vida, el trabajo y la autonomía. También, las políticas y prácticas de alfabetización deben resignificar las narrativas que han estigmatizado a las personas analfabetas para la construcción de sociedades más democráticas, inclusivas y solidarias.

Las campañas de alfabetización deberían enfocarse en el proceso formativo y calidad de los aprendizajes. En otras palabras, que las competencias adquiridas reflejen un uso pertinente, relevante, situado y situado con las actividades y problemáticas a las que se enfrentan las y los participantes en la vida diaria.

El estudio cualitativo insta a repensar el discurso técnico-regulador de la escuela, desde el cual se generan barreras entre “docente-experto” y el “educando-ignorante”. La educación de personas adultas centrada en el aprendizaje biográfico supone un cambio gradual para la concepción pedagógica y didáctica de los/as profesionales, hace que se inviertan los espacios de aprendizaje y se generen nuevas relaciones con el saber (Delory-Momberger, 2009).

En cuanto al desarrollo humano, las narrativas de las y los participantes sugieren nuevas formas de entender el acto educativo y la alfabetización, no se trata de formar y formalizar unos aprendizajes para funcionar en la vida, sino que estos aprendizajes —dialógicos y significativos— conlleven al bienestar, autonomía, libertad, criticidad y transformación de sus vidas.

Por último, y no menos importante, la investigación nos invita a recapacitar sobre las brechas de género. La historia de Rosa hace alusión a una narrativa amplificadora de lo que ocurre en la estructura macrosocial. Por consiguiente, es necesario emprender acciones que corrijan las desigualdades de género fuertemente enraizadas y complejas en el uso de la literacidad.

Recomendaciones para la educación de adultos

Dentro de la campaña de alfabetización, hay varios aspectos valorados como efectivos por parte de las y los participantes:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en el código alfabético genera reflexión, análisis sintáctico, semántico y fonológico. No obstante, los materiales e instrumentos de apoyo deben poner mayor énfasis al contexto de las y los participantes, pues los cuadernillos deben ser editados en formatos accesibles para la diversidad de estudiantes. También, es necesario implementar materiales que incluyan las tecnologías de información y comunicación como medio de apoyo al aprendizaje.
2. El clima escolar ligado al aprendizaje ha sido apreciado como un factor altamente positivo. Asimismo, el apoyo e incentivo familiar ha sido un pilar fundamental antes y durante la campaña de alfabetización.
3. Los otros saberes (experiencias previas) son importantes para la asimilación y reflexión de los nuevos aprendizajes; asimismo, relevantes para el trabajo autónomo, intercambio grupal e inserción de esquemas colaborativos.
4. El proceso formativo a cargo docentes da cuenta de mejores mediaciones pedagógicas en estos grupos etarios. Sin embargo, el equipo docente requiere de mayor formación en el campo de la educación de personas adultas para mejorar su pedagogía, didáctica curricular y forma de evaluación. Con los resultados de la primera fase, se pueden generar diagnósticos para entablar las áreas que requieren mayor atención.
5. El proceso de aprendizaje ha sido lento y progresivo para algunos/as estudiantes. Esto no merma la motivación y el empeño de aprender y aplicar las habilidades en la vida cotidiana. En este sentido, la sostenibilidad y flexibilidad en los módulos educativos son esenciales para garantizar la permanencia y continuidad de estudios (trayectoria escolar).
6. El seguimiento y monitoreo de técnicos EBJA es una fortaleza, pues permite articular la política educativa territorialmente.
7. Las clases presenciales con los docentes son mejor valoradas que las clases radiofónicas: este último recurso es poco utilizado.
8. Fortalecer los sistemas de evaluación (diagnóstica y final) permitirán saber la calidad educativa que reciben los y las estudiantes en esta oferta educativa. En el estudio, se

observó a estudiantes con rezago escolar que podrían estar en módulos de postalfabetización o básico superior intensiva.

9. Finalmente, se sugiere hacer estudios longitudinales que permitan conocer la efectividad de este tipo de programas sobre los trayectos escolares. Caso contrario, este tipo de campañas seguirán siendo acciones compensatorias, coyunturales y clientelares.



Las orillas III, fotografía. **Alejandro Urioste**

Bibliografía

- Abadzi, H. (2003). *Improving Adult Literacy Outcomes. Lesson from Cognitive Research for Developing Countries*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15136>
- Aguerrondo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI. *OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa*, 1-13. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Alheit, P. (2018). El «paradigma biográfico» en la investigación educativa. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 1(2), 239-257. <https://doi.org/10.7203/rase.11.2.12340>
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 1(1), 24-48. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8535/8078>
- Amaya, A. y Fonseca, A. (2019). Fractales de sabiduría de las personas mayores en el contexto del buen vivir. *Polisemia*, 26(14), 62-84. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.26.2018.62-84>
- Antamba Chauca, L. (2015). *Estadística Educativa. Reporte de Indicadores*. Ministerio de Educación. http://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf

- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
<https://doi.org/10.21615/3022>
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>
- Bataller Catalá, A. y Ballester Roca, J. (2019). Los retos de la alfabetización de las personas adultas. Creencias de docentes peruanos y propuestas metodológicas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 153.
<https://doi.org/10.4995/redu.2019.9758>
- Bean, R. M., Partanen, J., Wright, F. y Areonson, J. (1989). *Attrition in Urban Basic Literacy Programs and Strategies to Increase Retention*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED317797.pdf>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gomez, J. Mafrá y A. Fernandes de Alencar (Eds.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/O6Brito.pdf>
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922/8700>
- CEPAL. (2011). *Mortalidad en la niñez. Una base de datos de América Latina desde 1960*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1425-mortalidad-la-ninez-base-datos-america-latina-1960>
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- Dausien, B. (2015). "Aprendizaje biográfico" y "biograficidad". Reflexiones para una idea y una práctica pedagógica en la formación de personas adultas. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 45, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/582/575>
- De Luca, M. (2015). *La alfabetización en adultos: Significados e impactos en la vida cotidiana*. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7565>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/202/202>
- Di Pierro, M. C. (2018). Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. *Revista Decisio*, 50, 3-9. <http://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art01.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGrawHill Education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernani-Limarino, W. y Eid, A. (2013). Unravelling Declining Income Inequality in Bolivia: Do Government Transfers Matter? *Conference on Income, Wealth and Well-Being in Latin America*, 41. <https://filedn.com/1lkKtvkUoTKbj76CXimGnDu/CV/HernaniEid.pdf>

- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos y discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 1, 119-162. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/122324>
- INEC. (2017). *Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo (ENEMDU)*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>
- Infante, I. y Letelier, E. (2016). *Regional experts meeting on Literacy and Adult Education in Latin America and the Caribbean. Literacy and Sustainable Societies: translating the "2030 Vision of Literacy" into action in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245650_eng
- Ireland, T. D. (2018). El camino de Belém a Suwon: una perspectiva latinoamericana. *Decisio*, 50, 21-27. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art04.pdf>
- Jiménez Ramírez, M. M., Luengo Navas, J. J. y Taberner Guasp, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 3(13), 11-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267>
- Jociles Rubio, M. I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, 7, 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169021460009.pdf>
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2013). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión? *Revista Del IICE*, 0(32), 55-72. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.491>
- Landín Miranda, M. D. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larentes-da-Silva, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 173-188. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.268>
- Letelier Gálvez, M. E. (2018). Alfabetismo en el siglo XXI: una reflexión desde América Latina y el Caribe. *Revista Decisio*, 50, 10-15. <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art02.pdf>
- Llosa, S. M. (2020). Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 294-313. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2020.v5.n13.p294-313>
- Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo*. CEPAL-UNESCO/OREALC. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf
- Medina Ferre, B. y Llorent Garcia, V. (2017). La educación permanente en los nuevos organismos internacionales y las nuevas concepciones. *HumanArtes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 5(10), 103-121. <http://hdl.handle.net/10396/15024>
- Mena Oliveira, H. C., Troyano, A. y Aguilera, X. (2020). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240111>
- Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 203-232). IEP, UNFPA y Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Oficina Internacional del Trabajo y Walk Free Foundation. (2017). *Estimaciones mundiales sobre la esclavitud moderna*. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_651915.pdf
- Olarte, M. y Borrero, A. (2008). Analfabetismo y discriminación por género en América Latina. Estudio comparado de Chile, Perú y Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 506-531. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517572005>

- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE (Ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Reyes Espejo, M. I. (2013). *Liderazgo comunitario y capital social: Una Aproximación desde el campo biográfico*. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129380/mire1de1.pdf>
- Santiago Jiménez, M. E., Murillo Murillo, M., Parra Vitorino, B. y Lazcano Herrero, M. E. (2010). Alfabetización reflexiva, construcción permanente del pensamiento. *Polis. Revista de La Universidad Bolivariana*, 9(25), 345-363. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100021>
- Sheehan-Holt, J. K. y Smith, M. C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 226-243. <https://doi.org/10.1598/rrq.35.2.2>
- UIL. (2017a). *3er Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556?posInSet=1&queryId=3262caae-84e9-4415-b0de-cd7ac29224ad>
- UIL. (2017b). *Progress, Challenges and Opportunities: The Status of Adult Learning and Education. Summary of the Regional Reports. CONFINTES VI Mid-term Review*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259707.locale=es>
- UIL. (2019a). *4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion*. UNESCO. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED540497>
- UIL. (2019b). *CONFITEA Mid-Term Review 2017 Suwon/Osan, Republic of Korea, October 2017. Towards CONFITEA VII: Adult learning and education and the 2030 agenda*. UNESCO.
unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6c95103f-2515-4380-a7ef-e9c91fa80fa3?368899eng.pdf&to=113&from=1
- Usman, L. M. (2009). Rural adult education and the health transformation of pastoral women of Northern Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 631-647.
<https://doi.org/10.1080/02601370903190060>

ⁱ Según el Escalafón del Magisterio Nacional de Ecuador, la categoría G es el ingreso a la carrera docente pública para los ganadores de los concursos de méritos y oposición convocados por la Autoridad Educativa Nacional. Es también categoría de ascenso para los docentes de categoría H con ocho años de experiencia en el magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente