



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

vhs  
DVV International

APORTES DESDE EL CONTEXTO  
ECUATORIANO  
SOBRE LA  
EDUCACIÓN DE

# JÓVENES Y ADULTOS,

UN APRENDIZAJE A  
LO LARGO DE  
LA VIDA



Madelin Rodríguez Rensoli - Responsable Académica  
María del Pilar Rodríguez Gómez - Compiladora

La obra se realiza en el ámbito del convenio marco entre el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos - DVV International y la Universidad Nacional de Educación del Ecuador UNAE, para contribuir al fortalecimiento de la educación en el Ecuador. Esta obra se orienta hacia la reflexión y reconstrucción del objeto de interés de la educación para personas jóvenes y adultas, en torno a experiencias de trabajo académico, social e investigativo, y también a la identificación de problemáticas y retos. De ahí que el libro plantee una aproximación acerca de los referentes fundamentales que orientarán el desarrollo y la contextualización de la EPJA en el Ecuador.





# **Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida**

**María del Pilar Rodríguez Gómez**  
Compiladora

**Madelin Rodríguez Rensoli**  
Responsable académica del proyecto

Universidad Nacional de Educación (UNAE)  
DVV International (Instituto de Cooperación Internacional de la  
Asociación Alemana para la Educación de Adultos)

CDD: 374

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

**Autoridades de la UNAE**

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

**Rectora**

Luis Enrique Hernandez Amaro, PhD.

**Vicerrector Académico**

Graciela De La Caridad Urias Arbolaez, PhD.

**Vicerrectora de Investigación y Posgrado**

**Consejo Superior Universitario**

***Representantes principales del personal académico***

Wilfredo García Felipe, PhD.

Luis Alberto D´aubeterre Alvarado, PhD.

Diana Patricia Pauta Ortiz, PhD.

Janeth Catalina Mora Oleas, Dra.

Rolando Juan Portela Falgueras, PhD.

**Autoridades DVV International**

Beate Schmidt-Behlau, PhD.

**Directora de la Oficina Regional Sudamérica**

Ana Isabel Delgado Domínguez, Mgt.

**Coordinadora de Proyectos Programa Ecuador**

**Título:** Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida

**ISBN:** 978-9942-783-50-9

Libro con revisión de pares ciegos especializados

**Editorial UNAE**

**Dirección:** Sofía Calle Pesántez, Mgt.

**Diseño y diagramación:** Pedro Molina Ríos, Dis.

**Ilustración:** Antonio Bermeo, Lic.

**DVV International**

**Corrección de estilo:** Andrea Naranjo Ortiz, Mgt.

Febrero, 2021

Azogues - Ecuador

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE, Parroquia Javier Loyola

(Chuquipata), Azogues - Ecuador

Correo: [editorial@unae.edu.ec](mailto:editorial@unae.edu.ec)

[www.unae.edu.ec](http://www.unae.edu.ec)

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0).

# Índice

<b>Prólogo</b>	1
<i>Beate Schmidt-Behlau, Eva König, Ana Isabel Delgado Domínguez</i>	
<b>Introducción</b>	5
<i>María del Pilar Rodríguez Gómez</i>	
<b>Capítulo 1. Aproximación a los antecedentes de la DVV International y la participación en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador.</b>	13
Primeros pasos de la DVV International en Ecuador	15
<i>Benito Fernández Fernández</i>	
Apuntes para reflexionar sobre la EPJA en el contexto ecuatoriano.	31
<i>Madelin Rodríguez Rensoli y Patricio Benavides Herrera</i>	
<b>Capítulo 2. Hacia la construcción de identidades en la educación de jóvenes y adultos en el Ecuador.</b>	45
2.1. Fundamentos pedagógicos–andragógicos y de epistemologías emergentes en la EPJA.	47
La pedagogía en educación de jóvenes y adultos.	47
<i>Jorge Tamayo Collado, Patricio Benavides Herrera</i>	
Epistemología y educación. Pensamiento latinoamericano-caribeño y ecuatoriano sobre la EPJA	65
<i>Ángel Ramírez Eras, César Picón Espinoza</i>	
Ética, globalización, interculturalidad y cultura.	83
<i>Ángel Ramírez Eras</i>	
2.2. La praxis profesional ante las necesidades educativas de los jóvenes y adultos.	97
Fundamentos psicológicos para fortalecer la EPJA.	97
<i>Duraymi Huete Chávez y Graciela de la Caridad Urías Arbolaez</i>	
Sociología y educación popular.	113
<i>Wilfredo García Felipe, Orlando Rojas Londoño</i>	
El proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos, una mirada desde la educación popular y la pedagogía crítica.	129
<i>José Ignacio Herrera Rodríguez, Ormary Barberi Ruiz, Lucrecia Cuichan Cabezas</i>	

Planificación y diseño curricular en la EPJA.	149
<i>Luisa Yadira Carpio Torres, Karina Elizabeth Delgado Valdivieso</i>	
Metodologías activas y estrategias disruptivas para la educación de jóvenes y adultos.	161
<i>Diego Apolo Buenaño, Janio Lincon Jadán Guerrero</i>	
2.3. Proyectando la educación de jóvenes y adultos hacia la identidad cultural, territorial y nacional.	179
Planes y programas de intervención para la gestión de la EPJA en el país y la región.	179
<i>Henry Onel Ulloa Buitrón, Lucrecia Cuichán Cabezas, Colb. de César Picón Espinoza</i>	
El campo de la investigación en EPJA un asunto complejo desde lo epistemológico, metodológico y praxeológico.	195
<i>María Eugenia Salinas Muñoz, Madelin Rodríguez Rensoli</i>	
<b>Sobre los autores</b>	216



## **Apuntes para reflexionar sobre la EPJA en el contexto ecuatoriano**

**Madelin Rodríguez Rensoli**

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador  
*madelin.rodriguez@unae.edu.ec*

**Patricio Vicente Benavides Herrera**

Universidad Politécnica Salesiana. Sede Quito – Ecuador  
*pbenavides@ups.edu.ec*

### **Ejes que favorecen una reconstrucción de la EPJA en el contexto ecuatoriano**

Durante los últimos veinte años organizaciones y autoridades ecuatorianas se han cuestionado la situación de la educación en diferentes ámbitos, especialmente sobre la posibilidad de que la población ecuatoriana, sin excepción alguna, acceda a educación de calidad y, sobre todo, que finalice los estudios en sus diferentes niveles. Las políticas implementadas por parte de los organismos que rigen la educación en el país buscan optimizar el sistema educativo y garantizar mejores días de vida a todos los actores de dicho sistema, apegados a lo establecido en la Constitución vigente desde marzo de 2008.

En el país existen 2. 400. 000 (Crespo, 2010) ecuatorianos, jóvenes y adultos que por diferentes motivos no han culminado sus estudios de educación general básica y de bachillerato. Una de las causas se derivada de la situación de pobreza que enfrenta la población, lo que ha conllevado a la búsqueda de alternativas para enfrentar estos problemas, con énfasis en el incremento de la jornada laboral, considerándose la deserción escolar como uno de sus efectos. Estos resultados revelan la necesidad de docentes capacitados para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las consecuencias que se derivan de jóvenes y adultos con rezago y escolaridad inconclusa.

Dentro de este marco, la formación de los docentes se convierte en un reto a resolver en el Ecuador, no solo desde programas de capacitación, sino desde la implicación que tiene el posgrado en el país. No obstante, los resultados que presentan Ponce y Carrasco (2016) no revelan esta prioridad, al afirmar que;

La tasa de asistencia de posgrado prácticamente se mantuvo estancada entre el 2000 y el 2006. A partir del 2006 tiene un incremento hasta el año 2012, para luego volver a caer, en el 2015, a los niveles más bajos de todo el periodo analizado. (p.14)

Por ende, se convierte en un tema a investigar desde las políticas públicas relacionadas a la educación. Esto implica un mayor acceso a programas de formación y, por consiguiente, elevar la calidad de los profesionales, resultado que aporta al desarrollo social en las diferentes áreas.

La educación de posgrados, concebida como el último nivel de formación de los profesionales, se caracteriza por su enfoque contextualizado en respuesta al desarrollo de competencias profesionales que, no necesariamente implica, procesos aislados desde los programas de estudio que implementan las universidades y el impacto que tienen estas en la praxis profesional, sino que, por el contrario, se logran complementar desde la relación que se manifiesta entre las necesidades de los docentes que emergen de su propia praxis.

A tono con lo planteado anteriormente, se toma en cuenta que los egresados universitarios consolidan sus conocimientos desde el vínculo que se establece entre tres ámbitos fundamentales: el proceso de formación recibido durante su tránsito por la carrera, su desempeño profesional una vez culminados los estudios de tercer nivel y las necesidades declaradas por las entidades en que laboran, de acuerdo con las exigencias sociales específicas de cada contexto objeto de la profesión. Consecuentemente, desde esta relación se deriva la pertinencia de garantizar el posgrado como respuesta a las necesidades de actualización, en correspondencia con los cambios científico-tecnológicos, sociales, culturales e históricos que caracteriza cada contexto en particular, así como el fortalecimiento de la investigación e innovación de los programas que constituyen la formación de cuarto nivel.

Por consiguiente, deberán emprenderse un grupo de acciones que favorezcan el principio de igualdad, desde la relación: educación, promoción humana y desarrollo integral de la sociedad, lo cual demanda una atención particular. Por una parte, por las características del sujeto asociado a este subsistema y, por otra, debido a la diversidad de ofertas en este servicio educativo. En correspondencia

es indispensable instaurar esta problemática desde la complejidad que lleva en sí, este tema social, que afecta no solo al sistema educativo, sino a los sectores sociales en particular.

De manera que, se impone la necesidad de potenciar desde el posgrado la mejora de la educación de jóvenes y adultos en el contexto ecuatoriano, y transversalizar en estos programas los ejes importantes que se constituyen en las problemáticas a resolver desde las investigaciones, teniendo en cuenta “una metodología participativa y dialéctica a partir del análisis de la realidad comunitaria, insertada en su realidad social inmediata y hasta la realidad global que a todos afecta en el mundo de hoy” (Ramírez & Ramírez, 2010, p. 75). Además, el posgrado favorece la identificación de necesidades que son consideradas las más urgentes, para así, reflexionar sobre los procesos pedagógicos que se desarrollan en el contexto escolar en constante integración con el territorio. Dando respuesta a esta necesidad, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en colaboración con el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V., DVV International) promueve su primer programa de posgrado: Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos, cuya metodología, abarca los siguientes ejes, que incitarán a la evolución del pensamiento pedagógico en este campo.

La educación-trabajo referida a lograr la integración entre el currículo con aquellas potencialidades del territorio, teniendo en cuenta los emprendimientos que predominan y favorecen el desarrollo social y económico en cada contexto. Este elemento se constituye en base metodológica esencial en la comprensión de las estrategias didácticas a desarrollar en los programas que se implementan. Es propiciar, según Billett y Ovens, Biddle, Paré y Le Maistre y Abdalá et al., (cit. en Cuevas & De Ibarrola, 2013)

el interés por conocer las características de los trabajos que desempeñan, los roles que juegan, las razones por las cuales desarrollan ambas actividades y las habilidades para llevarlas a cabo, y los rasgos étnicos, familiares, económicos y culturales de los estudiantes que combinan sus actividades académicas con el trabajo. (p.127)

Conviene subrayar que, cuando se aborda la necesidad de integrar

al currículo, la riqueza que aporta cada territorio y que el estudiante le otorga un sentido a lo que aprende, se hace necesario el reconocimiento del valor de lo local, de su cultura, hábitos de vida, costumbres, intereses y necesidades; que se constituyen en componentes de reflexión desde la educación. Todos estos elementos cobran sentido cuando se convierten en elementos que dinamizan la enseñanza-aprendizaje, puesto que permite a los jóvenes y adultos, sobre la base del diálogo, enfrentar problemas, conflictos, metas, desde la inclusión de grupos sociales diversos, sus creencias, sueños, preocupaciones, desconfianzas, y hasta del propio silencio. Volviendo la mirada a lo expuesto, el reconocimiento de las fuentes de trabajo constituye la base de desarrollo de este eje. Por ello, es importante lo que plantea Ramírez y Ramírez (2010), al afirmar, que:

vincular la educación de adultos con otras instituciones, es decir, insertarla ahí donde están ocurriendo procesos más amplios de desarrollo y vinculados a la diversidad de proyectos productivos, de salud, de democracia y de combate a la pobreza. El adulto debe seguir siendo el autor principal de su propio aprendizaje, él debe poder decidir acerca de su educación. Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de la reflexión educativa. (p.75)

Es importante que los docentes que laboran en este subsistema comprendan la necesidad de lograr un proceso de aprendizaje integral, al complementar los roles del sujeto que se inserta en esta educación, tanto como estudiante, como de trabajador; para así, favorecer el desarrollo de competencias que permita el reconocimiento de las contradicciones, convergencias y diferencias que se dan en el mundo laboral, la posibilidad de asumir posiciones positivas ante la vida, la cual, evidentemente se sustenta desde una concepción constructivista, lo que favorece, según Sadler (cit. en Cuevas de la Garza & De Ibarrola Nicolás, 2013, p. 134) un “proceso de construcción que realizan las personas para desarrollarse y vincular su actuación en la escuela y en el trabajo, aunque no todos los contextos son igualmente favorables para el desarrollo del conocimiento”.

*Contención pedagógica:* término muy utilizado en la educación de adultos con posiciones muy críticas que resulta interesante analizar.

Se asume como la necesidad de mantener la permanencia de los estudiantes en su proceso de formación, desde la relación estudio-trabajo, declarado como primer eje; manifestándose en la implementación de estrategias que favorezcan un clima afectivo en los diferentes ambientes de aprendizajes, donde prevalezca el reconocimiento del sujeto, de sus conocimientos, de sus prácticas, en el que se logre la penetración e interrelación entre todos los estudiantes, independientemente de la edad, pero que cada uno se convierta en líder desde lo que aporta en la construcción colectiva del conocimiento. Este eje está muy relacionado con la disminución del rezago escolar (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010).

*Educación o aprendizaje a lo largo de la vida:* el término aprendizaje a lo largo de la vida, es muy conocido en la EPJA aproximadamente desde 1997, la cual fue impulsada en la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA V). El aprendizaje a lo largo de la vida implica dimensiones axiológicas, económicas, políticas y socioculturales en y desde una visión holística, integradora en la formación que se traducen en alternativas de cambio educativo. (Calderón López Velarde, 2016). Este eje se hace explícito en los diferentes componentes del programa.

Esto implica un gran reto, en función de integrar puentes entre las diferentes formas de hacer educación; crear un acompañamiento de políticas de reconocimiento y validación de los saberes adquiridos en procesos educativos no formales e informales; y finalmente, garantizar la continuidad, calidad y pertinencia a los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos. Solo así, se garantizará el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

*Ejes de igualdad:* género, pueblos, nacionalidades e interculturalidad, discapacidad y ambiente, la cual puso a disposición la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), durante 2015, a las instituciones de educación superior, elaborado con la asesoría técnica de Herdoíza (2015), que considera la integración de estos, a través de todos los momentos formativos que desarrollan los programas, lo cual “contribuye al logro de mayores niveles de coherencia entre el discurso, la teoría y la práctica de una institución con respecto a la problemática en la que desea intervenir” (Herdoíza 2015, p. 25). El

programa se implementa desde un enfoque investigativo, para que los estudiantes puedan reaprender desde un modo de actuar pedagógico ético diferente.

Las diversas experiencias en este campo de estudio han aportado un sinnúmero de aprendizajes y de sustentos teóricos que, en la actualidad, se constituyen en retos importantes para continuar adentrándose en procesos investigativos; sobre todo, por la diversidad de intereses y necesidades que se presentan, ya sean desde alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje, de formación docente, de comunicación, de conocimiento, con énfasis en la investigación-acción-participativa y la educación popular.

El programa de posgrado se sustenta en la educación popular y como punto de partida el pensamiento de Paulo Freire, quien construye un modelo teórico de educación desde la pedagogía del oprimido y su proceso de alfabetización como un medio para superar las desigualdades sociales y generar, a través de la educación, la autoconciencia y la reflexión de la dignidad humana ante cualquier forma de explotación. La educación popular vista desde esta óptica se ha convertido en un modelo teórico alternativo de educación en América Latina, como aspiración de una sociedad justa, para la paz, respeto a la humanidad y la solidaridad.

Dentro de esta perspectiva de la educación popular se destaca el componente de la teoría constructivista como un elemento fundamental frente a los cambios culturales y la globalización, en cuanto a los fenómenos que, durante estos últimos tiempos, se ha visto avocada la educación. Estos aspectos deben ser considerados por los docentes, no solo en el ámbito de los contenidos específicos, sino en la mejora de las técnicas y estrategias de enseñanza. El cuestionamiento frente a la práctica docente, la toma de decisiones profesionales y la intención educativa inciden de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo afirma García (2014):

Las metodologías liberadoras propuestas en la educación popular hacen referencia a aquellas técnicas, métodos, procedimientos y recursos participativos y activos que antes, durante y después del hecho educativo rompen con la dirección unilineal de la educación tradicional, bancaria y domesticadora. (p. 264)

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

**María Eugenia Salinas Muñoz**

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

*maria.salinas@unae.edu.ec*

**Madelin Rodríguez Rensoli**

Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

*madelin.rodriguez@unaeedu.onmicrosoft.com*

### El campo de la investigación en EPJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El campo de la investigación en EPJA un asunto complejo**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **El pluralismo epistemológico como base de la investigación EPJA**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Rutas metodológicas para la investigación desde la maestría en EPJA

Los hallazgos que arrojan las investigaciones realizadas en el campo del EPJA evidencian la complejidad del mismo, a modo de ejemplo, se reseña una investigación realizada con egresados del Subsistema Fiscomisional de Educación de Jóvenes y Adultos (SEFSE) de la zona 6<sup>7</sup> en Ecuador. Los resultados presentados sustentan la necesidad de intervención en este campo. Uno de los aspectos que llama la atención son los motivos del por qué dejaron sus estudios y lo continuaron en este subsistema: la necesidad de comenzar a trabajar por la situación económica de la familia, y por haber contraído matrimonio. Sin embargo, manifestaban su interés por continuar los estudios aun con estas condiciones. El 91,49 % fueron del criterio que transitar por la EPJA, le ayudó a su superación personal, a la formación de valores, a afianzar más el compañerismo desde el reconocimiento de sus necesidades, la posibilidad de poder trabajar con los adultos mayores e impulsar sus intereses y motivaciones hacia el estudio. Estas respuestas llevan en sí mismo, un acercamiento a lo que implica el territorio, las relaciones sociales que se dan en él, y reafirmar la necesidad de abordar la categoría maestro investigador en este subsistema, como afirma Llanos (2010), “el territorio tiene un diálogo diferente con el investigador cuando forma parte de paradigmas diferentes” (p. 209).

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias

- Acosta, A. & Martínez, E. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Apud, I. E., (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* volumen no (16), enero – junio, 213-235. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/814/81427459010.pdf>
- Bolívar A., Segovia D., & Fernández, C. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España, Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción*. España, Barcelona: Anagrama.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (CREFAL, s.f., párr.1). *Reseña histórica de Crefal: alfabetización funcional*. CREFAL. Recuperado de: [https://www.crefal.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27&Itemid=182](https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182)
- Contreras D., J. & Pérez de Lara, N., (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España, Madrid: Morata.
- Cruzata, A., & Alhuay, Q. J. (2018). Concepción de la investigación educativa en la escuela de postgrado de una universidad privada de Lima, Perú. *Opuntia Brava*, 10(3), 1-9. doi: <https://doi.org/10.35195/ob.v10i3.533>
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del Sur. En Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), pp. 17 – 39.
- Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Revista Educere*, 5 (16), 405-412. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601605>
- Delgado, F. y Rist, S. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones del mundo, valores y métodos en diferentes comunidades del conocimiento*. La Paz- Bolivia: AGRUCO. Recuperado de: [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_226.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_226.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2016). *Ciencia, diálogo de saberes e interdisciplinariedad*. La Paz- Bolivia: AGRUCO. Recuperado de: [http://boris.unibe.ch/91487/1/Rist\\_2016\\_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf](http://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y.S., (1994). *Introduction: Entering the field of qualitative research*. En *Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (Eds.) Handbook of Qualitative Research*



- (pp. 1-17). Recuperado de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin\\_introduccion\\_ingresando\\_al\\_campo\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin_introduccion_ingresando_al_campo_de_la_investigacion_cualitativa.pdf)
- Díaz, V. M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Colombia, Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Dubet, F. (2015) *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (1994). *1492 el encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad*. Bolivia: Plural Editores
- Elliott, J. (2000) *El Cambio Educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2005) *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata
- Eschenhagen, M. L (2013) ¿El “Buen Vivir” en las Universidades? Posibilidades y limitaciones teóricas. *En Integra Educativa* Vol. VI, no.3, pp. 89-105. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432013000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432013000300005&script=sci_arttext).
- Esteva, G (2014). La libertad de aprender. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80, pp. 39-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/387623>
- Fals Borda, O. (1993). *El problema de como investigar la realidad para transformarla: por la praxis*. Colombia, Bogotá: Tercer Mundo.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado de: <http://formacionib.org/noticias/?14-Libros-PDF-de-Paulo-Freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad>
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogo SRL.
- Giraldo, O. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. Recuperado de: [http://filosofiadelbuenvivir.com/wpcontent/uploads/2014/05/Utop%C3%ADas\\_en\\_la\\_era\\_de\\_la\\_supervivencia-1-1.pdf](http://filosofiadelbuenvivir.com/wpcontent/uploads/2014/05/Utop%C3%ADas_en_la_era_de_la_supervivencia-1-1.pdf)
- Gómez, P.P. y Mignolo, W (2012). *Estéticas Decoloniales*. Colombia, Bogotá: UDFJC
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España, Madrid: Morata.
- Huanacuni, M. F. (2010). *Libro del Buen Vivir-Vivir Bien*. Recuperado de: [https://www.esrnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien\\_0.pdf](https://www.esrnet.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf)
- Klor de Alva, J., (2010). La poscolonización de la experiencia (latino) americana. En Sandoval L., P. (Ed.), *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina* (103 – 150). Lima, Perú: Envión Editores IEP Editorial. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf\\_162.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf_162.pdf)
- Llanos, L., (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es)

- Mallon, F., (2010). Promesa y dilema de los Estudios subalternos. En Sandoval L., P. (Ed.), *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/sobre América Latina* (151 - 196). Lima: Envión Editores IEP Editorial. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf\\_162.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf_162.pdf)
- Mariño, G. (1990). Del diálogo de Saberes. En *Revista Aportes*. Bogotá: Dimensión Educativa. Volumen no (33). 13 – 20.
- Max Neef, M. (1991). *La incertidumbre de la certeza y las posibilidades de lo incierto*. Recuperado de: [http://www.entrelasartes.org/secciones/escuela/conceptos\\_clave\\_edu\\_creatividad\\_2.html](http://www.entrelasartes.org/secciones/escuela/conceptos_clave_edu_creatividad_2.html)
- Mejía, M. R. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Recuperado de: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bolivia, La Paz: Ministerio de Educación-Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España, Barcelona: Gedisa.
- Moncayo, V. M. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colombia, Bogotá: Siglo XXI Editores y CLACSO.
- Morin, E (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España, Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. España, Madrid: Cátedra.
- Olive, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Pluralismo Epistemológico*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>
- Rabardel, P. (2011). *Los hombres y las tecnologías. Visión cognitiva de los instrumentos contemporáneos*. Martín Acosta Gempeler (trad.). Colombia, Bucaramanga: Publicaciones Universidad Industrial de Santander-UIS.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia, Bogotá: ICFES y Arfo editores e impresores.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés editores.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. España, Madrid: Morata.
- Torres, S. J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España, Madrid: Morata.
- Torres, C. A (1998) *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Colombia, Bogota: Arfin editores son autores diferentes. El primero Jurjo Torres Santomé, el segundo Alfonso Torres Carrillo.
- Valledor, R., y F., Ceballos, M., (2016). Metodología de la Investigación Educacional: contradicciones lógicas. *Opuntia Brava, volumen no 8*, 1 - 14. Monográfico especial. Recuperado de <https://doaj.org/article/b33c7498524d46eda59cca3c62b1b48f>

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

## Sobre los autores

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

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

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

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

**Madelin Rodríguez Rensoli.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Master en Investigación educativa. Personal Académico Titular Principal 1 de la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador. Experiencia en docencia universitaria, publicaciones y proyectos de investigación. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación Para Jóvenes y Adultos. Investigadora Acreditado por la SENESCYT.

**Patricio Vicente Benavides Herrera.** Psicopedagogo, Magister en Diseño Curricular. Coordinador Académico de Grado y Posgrados de la Universidad Politécnica Salesiana. Actualmente, miembro del comité editorial de la revista de educación *Alteridad*. Sus áreas de interés se relacionan a Neurociencia, Currículo, Evaluación Educativa y Educación de Jóvenes y Adultos.

**Jorge Tamayo Collado.** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investigador auxiliar, experiencia como docente, directivo y jefe de proyectos de investigación, miembro de comité de doctorado. Asesor de programas de EPJA en Méjico, Uruguay, Ecuador y Santa Lucia, con variedad de publicaciones, participación en eventos, cursos y profesor invitado a universidades y al CREFAL.

**Ángel Marcelo Ramírez Eras.** Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Currículo, presidente de la Fundación Intercultural Guanchuro, educador intercultural bilingüe y de educación de jóvenes y adultos, escritor, docente universitario, consultor, ponente y panelista nacional e internacional. Autor de libros sobre interculturalidad, educación, ciencia y ecología.

**César Picón Espinoza.** Profesor universitario. Educador-investigador en la EPJA. Movilizador de buenas prácticas e innovaciones educativas. Autor de libros en el campo educativo, con énfasis en la EPJA. Experiencia de trabajo con la EPJA en los escenarios del Estado, la sociedad civil, el sector privado y la academia. Posee reconocimientos y condecoraciones en su país y la región.

**Duraymi Huete Chávez.** Magister en Políticas Públicas, con estudios en Psicología Educativa. Funcionaria del Ministerio de Educación del Ecuador. Docente de la Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad Nacional de Educación. Experiencia y publicaciones en diseño e implementación de políticas y estrategias para personas en situación de vulnerabilidad y educación inconclusa.

**Graciela de la Caridad Urías Arbolaez.** Licenciada en Pedagogía – Psicología, Msg. en Educación Avanzada, PhD. en Ciencias Pedagógicas. Experiencia como docente investigadora de diferentes universidades y numerosas publicaciones e investigaciones. Actualmente es profesora titular principal de la Universidad Nacional de Educación, en la actualidad Vicerrectora de Investigación y Postgrado.

**Wilfredo García Felipe.** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Personal Académico Titular Principal 1 de la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador. Investigador Acreditado por la SENESCYT. Ha publicado sistemáticamente artículos científicos y capítulos de libros sobre valores y gestión en la educación. Director del Programa de Maestría en la Educación de Jóvenes y Adultos.

**Orlando David Rojas Londoño.** Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Especialista en Diseño Curricular por Competencias. Coordinador Académico de Posgrado en la Universidad Indoamérica. Ha participado como ponente en congresos, con diversas publicaciones. Con experiencia en investigaciones sobre metodología de la Investigación Educativa; Educación; y Currículo.

**José Ignacio Herrera Rodríguez.** Doctor en Ciencias Pedagógicas y Master en Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicología y Educación Especial. Personal Académico Titular Principal 1 en la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador. Creador

de la carrera y la maestría en Educación Inclusiva en la UNAE. Experiencia en docencia universitaria y publicaciones en libros y revistas indexadas de alto impacto.

**Ormary Egleé Barberi Ruiz.** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Educación. Miembro de proyectos de investigación de Desarrollo Profesional Docente autora de capítulos de libros y artículos en revistas indizadas. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación Para Jóvenes y Adultos.

**María Lucrecia Cuichán Cabezas.** Educadora ecuatoriana de la niñez, juventud y población adulta. Profesora fundadora y rectora de las Unidades Educativas Municipales Quitumbe y del Milenio Bicentenario. Especialista de educación de adultos de la Dirección Nacional para personas Jóvenes y Adultas del Mineduc. Especialista en Educación del IIPE-UNESCO.

**Luisa Yadira Carpio Torres.** Magister en Educación, con más de 24 años de experiencia en educación de jóvenes y adultos, su trayectoria profesional ha estado enfocada en diseñar nuevas alternativas de inserción, reinserción educativa y el desarrollo local. Docente de la Maestría en Educación de Jóvenes y Adultos en Ecuador.

**Karina Elizabeth Delgado Valdivieso.** Docente investigadora de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Doctora en Pedagogía Aplicada. Consultora para UNICEF y UNESCO - Chile, ha dirigido y realizado diversos aportes al Sistema Educativo Ecuatoriano en la implementación de proyectos a través de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Posee una amplia producción científica.

**Diego Apolo Buenaño.** Docente Investigador en la Universidad Nacional de Educación - UNAE (EC). Doctor en Ciencias de la Educación y Candidato a Doctor en Comunicación. Investigador

Acreditado por la SENESCYT. Sus líneas de investigación giran en torno a: comunicación, educación y tecnología. Con publicaciones académicas y artículos científicos de alto impacto en SCOPUS y LATINDEX.

**Janio Jadán Guerrero. PhD.** en Ciencias de la Computación. Magister en Seguridad Informática y Administración de Empresas y Marketing. Su línea de investigación se basa en la Interacción Humano-Computador. Ha escrito libros sobre Desarrollo de Tecnologías educativas. Ha publicado en revistas científicas de alto impacto. Docente Titular Principal de la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador.

**Henry Ulloa Buitrón.** Experto en el diseño y ejecución de proyectos nacionales e internacionales relacionados con educación, ciencia, cultura, derechos humanos y proyectos editoriales. Profesional de la educación con estudios de tercer y cuarto nivel. Se desempeña como Técnico de Proyectos en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Oficina Nacional del Ecuador.

**María Eugenia Salinas Muñoz.** Doctora en Educación, Magistra en Educación: énfasis en currículo y evaluación Docente titular investigadora de la UNAE, Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación Para Jóvenes y Adultos. Experiencia en formación de docentes, currículo e investigación educativa en clave epistemologías del sur.









UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS, nace como un homenaje para la destacada intelectual y maestra guayaquileña, que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la educación en Ecuador. La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores investigativas en educación, tanto de la comunidad universitaria de la UNAE como de otras casas de estudios que generen aportes a la educación, con calidad y pertinencia.



**ELIZABETH LARREA DE GRANADOS UNAE**  
Colección de investigaciones para la educación



Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo