

UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 17
Julio - diciembre de 2023

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y EL CARÁCTER COMPENSADOR DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: MANIFESTACIONES EN HISTORIAS DE VIDA

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND THE COMPENSATORY CHARACTER OF ADULT EDUCATION: MANIFESTATIONS IN LIFE STORIES

Dr. Jorge PUGA GONZÁLEZ¹

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

jorge.puga@upaep.mx

Dr. Francisco Javier CABRERA HERNÁNDEZ²

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

francisco.cabrera@cide.edu

M.C. Alejandra Teresa PENILLA DIEZ DE BONILLA³

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

alejandra.penilla@alumnos.cide.edu

RESUMEN

Uno de los principales distintivos de la educación de adultos ha sido su carácter compensador de las desigualdades educativas, las cuales influyen en el abandono temprano y la imposibilidad de participar en la educación escolarizada. Si bien la literatura ha generado evidencia de los factores relacionados con las desigualdades educativas, se han analizado poco sus manifestaciones y significados considerando la perspectiva del educando de los sistemas de educación de adultos; contextualizado en sus realidades sociales y evaluando las sucesiones de acontecimientos en sus trayectorias educativas y opciones de vida. Este artículo analiza esas manifestaciones en contextos altamente desventajosos, vinculados a factores como la condición socioeconómica, el capital cultural y los entornos de violencia. Con esta finalidad se elaboraron e interpretaron dos historias de vida, las cuales ayudan a formular lo vivido por los protagonistas, explorando sus realidades. Los hallazgos contribuyen a entender las manifestaciones y el significado

¹ Profesor- Investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

² Profesor-Investigador en la División de Economía del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

³ Doctorante del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

de los factores referidos en contextos que podrían afectar a una proporción importante de estudiantes en México.

Palabras clave: Educación de adultos; Historias de vida; Igualdad de oportunidades; abandono de estudios.

Abstract

One of the main characteristics of adult education is its compensatory nature for educational inequalities that are related to early dropout and the inability to participate in formal education. Although the literature has generated diverse evidence regarding the factors associated with educational inequalities, little analysis has been made of their manifestations and meanings from the perspective of the learners in adult education systems, contextualized in their social realities, and evaluating the sequence of events in their educational trajectories and life options. This article analyzes these manifestations in contexts that are highly disadvantaged, linked to factors such as socioeconomic status, cultural capital, and environments of violence. To this end, two life stories were elaborated and interpreted, which help to formulate the experiences of the protagonists and explore their realities. The results contribute to the understanding of the manifestations and importance of the factors that could affect a significant proportion of students in Mexico.

Keywords: Adult education; Life story; Equal opportunity; Dropout.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales distintivos de la educación de adultos es su carácter compensador de las desigualdades educativas que influyen en el abandono temprano, reduciendo la posibilidad de participar en la educación escolarizada. Aunque la compensación no suele ser suficiente, puede generar una segunda oportunidad educativa que toma mayor relevancia conforme se vuelve necesaria la continuidad de la educación y la formación a lo largo de la vida. La adquisición de conocimientos, habilidades y competencias incide de diversas formas en el bienestar individual y familiar, así como en el desarrollo social (p. ej.: Hernández, 2012; UNESCO, 2010; Reimers, 2000).

Si bien la literatura ha generado evidencia respecto a los factores relacionados con las desigualdades educativas o el carácter compensatorio de la educación de adultos, se han analizado poco sus manifestaciones y significados considerando la visión del individuo respecto a las sucesiones de acontecimientos en sus trayectorias educativas y opciones de vida, las cuales incidieron en el abandono escolar en la infancia o juventud y después en el acceso a la educación de adultos. Este artículo permite contribuir en este aspecto a partir de dos historias de vida que suceden en contextos altamente desventajosos.

Si bien los hallazgos de la investigación no son generalizables se buscó agregar profundidad al análisis de las manifestaciones y significados referidos. Gracias a las historias de vida se presentan ilustraciones ricas en detalles, considerando sucesiones de acontecimientos y la incidencia de la interacción de determinantes sociales en el curso de vida de los individuos.⁴

La primera historia (Brandon) tiene lugar en una localidad de alta marginalidad. La segunda (Antonia) ocurre en un entorno donde, además de las carencias socioeconómicas, la inseguridad y la violencia tienen múltiples manifestaciones. Ambos protagonistas fueron participantes del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el cual forma parte del sistema nacional mexicano de educación no formal de adultos (UNESCO, 2015).

Como se ha mencionado, los hallazgos contribuyen a identificar y profundizar el análisis de las manifestaciones de factores relacionados con las desigualdades en el acceso a la educación, así como de aquellos de la educación de adultos que contribuyen a compensar dichas desigualdades en contextos desventajosos. Los contextos analizados pueden ser similares en una o varias características al de otros estudiantes vulnerables en México, al respecto se precisa adelante. Además de abonar en el entendimiento de la manifestación de dichos factores, este análisis busca contribuir con información que

⁴ De acuerdo a autores como Bassi (2014) y Roberti (2012), estas son algunas de las posibilidades de utilizar historias de vida como técnica de investigación, las cuales se trataron de aprovechar en este trabajo.

permita la formulación de políticas públicas más equitativas y que mejoren el acceso a la educación de la población vulnerable.

El texto se divide en cuatro apartados adicionales a esta introducción. En la primera sección se presenta una revisión de literatura relacionada con las desigualdades educativas y la educación de adultos. En la segunda sección se describe la metodología, y cómo ésta contribuye a reconstruir las experiencias de los actores.

En la tercera sección se discuten los resultados a partir de los factores que incidieron en el desigual acceso a la educación, los cuales detallamos de manera separada entre las desventajas relacionadas con el accidente de cuna y las relacionadas con la distribución de recursos en el sistema educativo. Adicionalmente se señala cómo la educación de adultos permite cierta compensación de las desigualdades referidas. En la última sección se abordan las conclusiones, subrayando algunas de las principales ideas y hallazgos relacionados con el objetivo de este texto. Asimismo, se presentan algunas implicaciones de políticas.

REVISIÓN DE LITERATURA

La educación de adultos se ha distinguido por su atención a sectores vulnerables de la población, a quienes se les impidió el acceso a la educación debido a desventajas moralmente arbitrarias, ofreciéndoles una segunda oportunidad educativa (Hernández, 2017; UNESCO, 2010; Victorino & Ramírez, 2010). Dicha compensación es resultado del desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que inciden en el bienestar de las personas (UNESCO, 2010). Esa compensación toma mayor importancia conforme se vuelve necesaria la continuidad de la educación y formación a lo largo de la vida.

El desigual acceso a la educación se relaciona con desventajas moralmente arbitrarias vinculadas con el accidente de cuna y la falta o insuficiente equidad en la distribución de recursos en los sistemas educativos. Algunos de los factores relacionados con el accidente de cuna son: la menor posesión de los capitales económico, social y cultural; el nivel de desarrollo de las comunidades de residencia; ciertos estilos de crianza; el

mayor estrés y las estimulaciones intelectuales y emocionales menos favorables en el hogar; los entornos de violencia; entre otros (ver p. ej.: Blanco, 2017; UNESCO, 2017; Ramírez & Hernández, 2012; Rawls, 2012; Reimers, 2000, 2015). Dichos factores suelen estar interrelacionados, generando desventajas complejas que impiden el ingreso y la permanencia en la educación. En este sentido, es importante incorporar un componente de equidad en el diseño e implementación de políticas sociales.

Contrariamente a lo deseado en términos de equidad, los sistemas educativos suelen concentrar de manera diferenciada recursos, generando una distribución desigual entre las escuelas (ver p.ej.: Duncan & Murnane, 2014; Reimers, 2015). Esto suele afectar principalmente a los estudiantes con mayores desventajas relacionadas con el accidente de cuna o rezagos educativos acumulados. Esos estudiantes no son suficientemente compensados e incluso reciben menos recursos del sistema educativo. De esta forma, enfrentan con mayor frecuencia: lejanía de las escuelas; deficiente infraestructura y equipamiento escolar; inseguridad y entornos de violencia en las escuelas; carencias de formación y menor experiencia de los profesores; segregación escolar, entre otros (Puga, 2018). La falta de equidad en la distribución de recursos en el sistema educativo repercute en las condiciones de acceso y la calidad de la educación, lo cual puede llevar también al abandono escolar temprano entre los estudiantes vulnerables.

En países como México, los entornos de violencia en diversas comunidades de residencia de los alumnos y escuelas son preocupantes por sus efectos en las oportunidades educativas. Principalmente en las regiones afectadas por altos niveles de violencia durante años. Diversos estudios señalan que un contexto violento se asocia con ausentismo, falta de motivación académica, bajo desempeño académico y abandono escolar (p. ej.: Magaloni *et al.*, 2018; Trucco & Inostroza, 2017).

La desigualdad histórica en el acceso a la educación ha repercutido en la exclusión o el abandono escolar temprano de un sector importante de la población actualmente adulta. De acuerdo con las estimaciones del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), al cierre del 2021, 29.1% de la población mayor a 15 años en México (28,039,332

personas) estaba en situación de analfabetismo o sin terminar la primaria (6° Grado) o la secundaria (9° Grado) (INEA, 2023). La proporción de personas que no logra tener acceso a los siguientes niveles educativos incrementa, lo cual afecta principalmente a las personas con mayores desventajas dadas por su origen (Solís, 2014).

La falta de acceso a la educación que padece la población con mayores desventajas limita la obtención de beneficios monetarios y no monetarios esperados de la educación, los cuales contribuyen al bienestar de las personas. En un nivel colectivo, incide en la perpetuación de las desigualdades sociales y las trampas de pobreza. En términos normativos, se obstruye el cumplimiento del derecho a la educación.

Por lo hasta aquí señalado, compensar la falta de acceso a la educación no se trata de un acto solidario sino de estricta justicia frente a desventajas moralmente arbitrarias y, la obligación del Estado de proteger y garantizar el derecho a la educación. La literatura ha documentado que la educación para adultos contribuye como compensación y restitución del derecho a la educación (p.ej.: Hernández, 2017; Reimers, 2000; UNESCO, 2010). Aún si la restitución no fuera suficiente, podría resultar valiosa. Gracias a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, la educación de adultos incide de diversas formas en el bienestar individual y el desarrollo social. Por ejemplo, diversos estudios indican que mayores niveles educativos de los adultos se vinculan positivamente con el empoderamiento, la autoestima, la salud, el cuidado de infantil, el acceso y calidad del empleo, las posibilidades de aventurarse en el autoempleo, el menor involucramiento en el crimen, el acceso a la información y la tecnología, la participación política o comunitaria, la movilidad social, el apoyo a las labores escolares de los hijos, el desarrollo de capital social, entre otras (p.ej.: Hernández, 2012; UNESCO, 2010).

Las consideraciones previas no eximen a los sistemas nacionales de educación de adultos de diversas problemáticas como las relacionadas con el conjunto de las enseñanzas y los aprendizajes que deben impulsarse, la falta de calidad, la baja participación, el acceso desigual, el valor social de las certificaciones, la disponibilidad de recursos y las condiciones de empleo y profesionalización (p.ej.: Ávila, 2013; Campero,

2004; UNESCO, 2010). La atención de esos problemas es fundamental pues su mejoría podría incidir en el carácter compensatorio de la educación de adultos.

En México, la población mayor a 15 años que no cuenta con los niveles primaria (6º grado) o secundaria (9º grado) puede certificarlos mediante el MEVyT, el cual es operado por el INEA y forma parte del sistema nacional mexicano de educación no formal de adultos (UNESCO, 2015). En el MEVyT, la certificación se logra aprobando directamente exámenes o cursando diversos módulos. La provisión de los servicios es gratuita y cuenta con módulos en lenguas indígenas, y mecanismos para atender necesidades de personas discapacitadas, reclusos y migrantes (UNESCO, 2015). Para su funcionamiento, el INEA tiene diversas sedes en el país y algunas en Estados Unidos de Norteamérica para la atención a migrantes mexicanos (491 Coordinaciones de Zona; 2,584 Plazas Comunitarias; 64,881 Círculos de Estudio y 6,771 puntos de encuentro) (INEA, 2022, 2023).

En 2019, año previo al inicio de la pandemia de Covid-19 en México, había 1.7 millones de educandos registrados en el MEVyT y 680 mil educandos acreditaron los módulos necesarios para concluir un nivel educativo (primaria o secundaria) (INEA, 2023). Cabe señalar que la pandemia pudo afectar el alcance del programa de manera importante. Por ejemplo, en 2020, solo 159,817 educandos acreditaron el equivalente a primaria o secundaria y en 2021, el total fue de 371,042 educandos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 2023). Inclusive, considerando los educandos registrados en el MEVyT antes de la pandemia, el rezago educativo en México alcanzó a más de 28 millones de personas en 2021 (INEA, 2023) por lo cual, los desafíos son aún importantes en cuanto al acceso a la educación de adultos.

MÉTODO

Las historias de vida son utilizadas en el estudio de las ciencias sociales para la recolección de datos cualitativos de manera narrativa y descriptiva. El protagonista de cada historia reconstruye sus experiencias a partir de la interpretación de su vida y el significado de la interacción social (Chárriez, 2012). Así, las historias de vida contribuyen

al entendimiento de un fenómeno social desde la visión del actor (Chárriez, 2012). Puesto que las formulaciones de lo vivido suceden en entornos generados por las estructuras sociales (Ferrarotti, 2007), también contribuyen a desentrañar las realidades sociales contextuales (Chárriez, 2012). Si bien la información obtenida no es generalizable, suele ser rica en detalles, permitiendo evaluar sucesiones de acontecimientos y la incidencia de la interacción de determinantes sociales en el curso de vida de los individuos, lo cual agrega profundidad al análisis (Bassi, 2014; Roberti, 2012).

En el estudio de las desigualdades educativas, y las compensaciones derivadas de la educación para adultos, las historias de vida pueden contribuir a identificar e ilustrar las manifestaciones, significados e interacción entre los factores relacionados, considerando la perspectiva de los estudiantes, sus contextos, las trayectorias educativas y las opciones de vida (Gili, 2010; Ticona, 2002). Asimismo, estas historias agregan profundidad al análisis, sobre todo ante fenómenos complejos como son las desigualdades educativas, que inciden en el curso de vida de las personas, afectando su bienestar y proyectos y el carácter compensador de la educación de adultos.

Aunque no existe una taxonomía reconocida por consenso, las historias que se presentan son similares a las que Mckernan (1999) denomina temáticas y editadas. Temáticas porque las entrevistas a profundidad que les dan forma a las historias de vida fueron estructuradas alrededor de la evidencia y marcos teóricos de las desigualdades educativas y el carácter compensatorio de la educación de adultos. Respecto a la edición, la información fue codificada y editada, además que las narraciones fueron intercaladas con comentarios y explicaciones buscando profundizar en su análisis.

Según Chárriez (2012) y Pujadas (1992), un aspecto fundamental del método de historias de vida es la selección de los participantes, quienes deben representar el perfil sociocultural que se está estudiando (Chárriez, 2012; Pujadas, 1992). En este sentido, los narradores fueron seleccionados considerando que el desarrollo de sus trayectorias educativas ocurriera en contextos desventajosos, al grado de incidir en el abandono

temprano de la educación escolarizada. Asimismo, los narradores participaron en la Educación de Adultos del MEVyT.

En la primera historia, el abandono escolar de Brandon ocurre en una localidad con alto grado de marginación. Este tipo de localidades se caracteriza por diversas desventajas sociales que obstruyen las oportunidades de desarrollo (Consejo Nacional de Población, 2010). De acuerdo con una medición cercana al momento del abandono escolar de Brandon (2010), en las localidades de alta y muy alta marginación, habitaba 22.7% de la población del país (poco más de 25 millones de personas) (CONAPO, 2010). Además, en las mismas localidades, los porcentajes de la población mayor a 15 años analfabeta y sin primaria completa eran desde el doble y hasta más de cinco veces superiores a los mismos porcentajes respecto al total de la población en el país con otros grados de marginación.

En la segunda historia, la trayectoria educativa de Antonia transcurrió en una zona urbana con altos niveles de inseguridad y violencia, incluyendo homicidios dolosos, violaciones y secuestros. Los entornos de violencia suelen reproducirse en las escuelas, incidiendo incluso en el abandono escolar. En México, en una muestra de escuelas secundarias urbanas, 6% de los estudiantes padecía amenazas del crimen organizado y 8.9% introdujo un arma blanca a las instalaciones (del Tronco & Madrigal, 2013). Además, 46.4% de alumnos de primaria fueron víctimas de robo en la escuela y más de dos tercios de alumnos de secundaria fueron objeto de burlas y apodosos ofensivos, entre otros datos preocupantes (Aguilera et al., 2007).

Aunque ambos protagonistas autorizaron la publicación de sus historias, para proteger sus identidades sus nombres fueron cambiados.

RESULTADOS

En esta sección se presentan las dos historias de vida elaboradas. En primer lugar, se destacan las manifestaciones de los factores relacionados con la desigualdad en el acceso a la educación, tanto los vinculados con las desventajas asociadas con el

accidente de cuna, como los vinculados con la distribución de recursos en los sistemas educativos. En segundo lugar, se presentan las manifestaciones de los factores relacionados con el carácter compensador de la educación de adultos. Ambas historias denotan la importancia de los contextos en las manifestaciones y la evolución de las trayectorias educativas y opciones de vida.

a) Factores que incidieron en la desigualdad en el acceso a la educación

Desventajas relacionadas con el accidente de cuna

En ambas historias, Brandon y Antonia crecieron en contextos marginados, donde se observan diversas manifestaciones de las carencias o desventajas que suelen incidir en los recursos y el apoyo escolar disponible para la permanencia en la escuela. Por ejemplo, en las familias y en el entorno comunitario había una valoración y expectativas bajas de la educación, lo que suele estar relacionado con el capital cultural (Chacón *et al.*, 2015). En el caso de Antonia, destaca también el entorno de extrema violencia que contribuyó a bloquear su acceso a la educación.

En cuanto a las condiciones económicas, Brandon relata que su vivienda tenía techo de tejas con dos cuartos que compartía con sus padres y cinco hermanos. Asimismo, debido a la situación de hacinamiento, Brandon carecía de espacios adecuados para las tareas y el estudio. El piso era parte cemento y parte tierra y, dada la falta de una cocina, los alimentos se preparaban en fogones de leña ubicados el exterior. Como consecuencia de los insuficientes ingresos, a la familia le resultaba difícil comprar los útiles escolares. También por la falta de ingresos, Brandon dividía su tiempo entre el juego, el estudio y el trabajo. Desde los ocho años, su padre lo llevaba a laborar al campo donde cultivaban maíz.

En cuanto a la valoración y las expectativas de la educación (relacionadas con el capital cultural), el padre de Brandon le señalaba parcialmente la importancia de la escuela, pero tenía mayor interés de que su hijo se preparara para ser músico de una banda popular o sacerdote. Incluso lo introdujo a tocar el clarinete. Respecto a las influencias culturales tempranas, Brandon afirma que el carnaval era una de las principales tradiciones del

pueblo, el cual era amenizado por bandas musicales y las pastorelas. Así, Brandon cobró gusto por la música, jugaba con sus primos a que tocaban en una banda como las de las fiestas locales y, cuando entró a la secundaria, comenzó a tocar en la banda del pueblo; lo que le permitió contribuir a los gastos del hogar. Brandon indica que ni su familia ni él mismo consideraron que su interés por la música se podía perfilar por medio de la formación escolarizada, por el contrario, él comenzó a faltar a clases, su desempeño bajó y perdió un año escolar en secundaria.

En cuanto a las condiciones económicas en el caso de Antonia, también creció en una vivienda de materiales precarios, además de padecer hacinamiento y la falta de un espacio para las tareas escolares. Ella vivía en una vivienda pequeña de dos cuartos con techos de lámina y en el baño una cortina de hule separaba el espacio del resto de la casa. Antonia compartía con ocho personas la casa: su padre, sus hermanos, hermanastros y su madrastra. Las calles de su comunidad eran de terracería y su domicilio estaba frente a un lote baldío. Antonia también recuerda que a su familia se le dificultaba comprar los útiles escolares.

La inseguridad y la violencia de su colonia contribuyeron a que Antonia creciera en un entorno poco favorable para el aprendizaje. Ella recuerda que sus vecinos “eran malas personas” pues constantemente se enteraba de los robos, las peleas, los actos delictivos de pandillas y asesinatos que sucedían a su alrededor. Por ello, Antonia y su familia vivían en constante miedo. Respecto al ambiente en el hogar, su madrastra la trataba de manera “agresiva” y se sentía “relegada” pues prefería a sus propios hijos. Su madre biológica dejó el hogar cuando ella tenía cinco años debido a las “peleas” con su padre, desde entonces no la volvió a ver. Su padre padecía alcoholismo y no se daba cuenta del maltrato que Antonia padecía en el hogar.

En cuestiones relacionadas al capital cultural, al igual que en el caso de Brandon, en el de Antonia, la educación era poco valorada como “un medio para salir adelante en la vida”. Además, en general, Antonia recuerda que a los niños no les gustaba ir a la escuela y mencionaban que: “era más fácil tomar las cosas ajenas que trabajar.” Además, su

padre no sabía leer ni escribir, por lo que él “no entendía lo que ella aprendía en clases”. La prioridad de su papá era “andar de fiesta y pasear”. Los únicos libros en el hogar eran los libros de texto recibidos en la escuela. Antonia considera que su papá la apoyó “poco o nada en la escuela” y la retroalimentación que le daba a veces la desmotivaba a continuar estudiado, como cuando ella le planteó que quería ser bióloga marina debido a lo visto en un programa de televisión y él le dijo que “de eso no se vivía”.

De acuerdo con lo señalado en esta sección, entre las principales manifestaciones de factores dados por el accidente de cuna y relacionados con las desigualdades educativas se encuentran: la precariedad de las viviendas y el hacinamiento, incluyendo la falta de espacios para labores escolares; los insuficientes recursos educativos, materiales o simbólicos como útiles escolares o libros; la falta de ingresos en el hogar y la necesidad de trabajar a edades tempranas; la baja valoración y las pocas expectativas de la educación; la falta o escasa escolaridad de los padres; el estrés y el tipo de estimulaciones intelectuales y emocionales en el hogar, entre otros. Adicionalmente, Antonia convivió con diversas manifestaciones de violencia en su comunidad, incluyendo asesinatos, que le generaban mayor miedo y estrés.

El conjunto de manifestaciones encontradas se asocia con la condición socioeconómica, el capital cultural, los entornos de violencia, los estilos de crianza, el ambiente en el hogar, entre otros. Los hallazgos son consistentes con la revisión de literatura, aunque es posible apreciar particularidades de las manifestaciones de los factores en cada contexto.

Desventajas relacionadas con la distribución de recursos en el sistema educativo

Como se mencionó en la revisión de literatura, la desigual distribución de recursos entre las escuelas afecta a los estudiantes con mayores desventajas, incidiendo también en el abandono escolar temprano. En ambas historias de vida se pueden observar algunas manifestaciones de la falta de compensación por parte del sistema educativo. Los factores observados se relacionan directamente con el acceso o la calidad de la educación, pero en ambos casos inciden en las experiencias educativas que contribuyeron al abandono escolar.

Brandon señala que la infraestructura y el equipamiento de las escuelas a las que asistió tenían diversas carencias, incluyendo mobiliario deteriorado y bancas rotas. Las instalaciones llegaron a contar con un salón de cómputo y un pizarrón electrónico, aunque nunca se usaron. Recuerda también que algunos profesores de primaria le pegaban y que “no eran muy buenos maestros” pues le enseñaron poco. La interacción con sus compañeros de clase no lo motivaban a participar y “lo llevaban a portarse mal” pues en sus familias tampoco era muy importante continuar estudiando y “quienes se portaban bien habían tenido otro tipo de vida”. Posiblemente las familias de la mayoría de los compañeros de Brandon habían tenido también pocas oportunidades de desarrollo y tenían pocas expectativas de la educación.

A los 16 años, Brandon dijo a sus padres que ya no quería continuar la secundaria y empezó a trabajar en las bandas musicales del pueblo, dejando sus estudios de secundaria inconclusos. Brandon sentía que “no estaba aprendiendo mucho en la escuela” y su actividad musical le gustaba y le permitía contribuir económicamente al hogar. El padre de Brandon apoyó su decisión pues la ocupación de su hijo le gustaba, tenía un ingreso y, conjuntamente, la mayoría de los estudiantes de su localidad solo terminaban la primaria.

Antonia enfrentaba un entorno de inseguridad y violencia al interior del perímetro escolar, donde tres niños fueron asesinados, lo cual le generaban miedo al estar en la escuela. Además, padecía burlas de sus compañeros por ser “tan alta” pues era cuatro años mayor al haber ingresado tardíamente a la primaria. La violencia alrededor de la escuela, así como la poca disposición de la familia para llevarla, se conjugaron para que Antonia no asistiera de forma regular. A pesar de que vivía cerca de la escuela, su familia “no podía dejar que fuera sola”, pero “no siempre tenían tiempo de llevarla”.

La escuela de Antonia estaba ubicada debajo de una peña y era proclive a deslaves. En una ocasión, una roca muy grande cayó sobre un salón y tuvieron que cerrar la escuela durante un mes, lo que denota la situación de precariedad e inseguridad de la

infraestructura escolar. En cuanto a sus profesores, Antonia sentía que algunos “no eran muy buenos para dar clases” y “les daba flojera enseñar”. Por ejemplo, en primero y segundo año de primaria, las principales actividades en el aula eran cantar o dibujar sin que se diera seguimiento a los libros de texto. Cuando pasó a tercero, le resultó difícil pues no leía bien y en su casa tampoco podían ayudarle pues su papá padecía condición de analfabetismo. También le molestaba que en la escuela “le tenían lástima” puesto que su mamá la había abandonado y “tampoco hacían mucho por entender su situación y apoyarla en las lecciones”.

A los 13 años, Antonia dejó de asistir a la escuela, convenció a su papá de cambiarla a una primaria abierta. La nueva escuela era más cercana a su casa, lo que implicaba menos riesgos. Tras dejar la educación escolarizada, Antonia se dedicó a atender la tienda de unos familiares y la actividad le gustó. A los 14 años su novio le comunicó que se iría a otra entidad federativa y la invitó a irse con él. Ella aceptó pues era la oportunidad de alejarse del ambiente en el que vivía.

La falta o insuficiente compensación de los estudiantes con mayores desventajas por parte del sistema educativo tiene diversas manifestaciones en los casos de Brandon y Antonia: la percepción de los dos protagonistas de recibir pocos aprendizajes y atención por parte de los profesores; las carencias e incluso la precariedad de la infraestructura y el equipamiento en las escuelas, tanto de mobiliario como de recursos tecnológicos; la poca valoración de la educación y las expectativas bajas de logro educativo por parte de sus pares, tal vez relacionado con la segregación educativa y el capital cultural, entre otros. Para Antonia, el entorno de violencia en la propia escuela incluyó asesinatos, acoso escolar y limitaciones para el acceso físico a las instalaciones. Como se puede observar, se tratan de barreras de acceso a educación de calidad, e incluso a la protección de la integridad de la persona, las que incidieron en el abandono escolar.

El carácter compensador de la educación de adultos

De acuerdo con la revisión de literatura, la educación de adultos ha contribuido a compensar la desigualdad en el acceso a la educación. Las historias de Brandon y

Antonia también denotan ese carácter compensatorio mediante diversas manifestaciones de la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias, los cuales se reflejan en beneficios monetarios y no monetarios en varias facetas de sus vidas.

Al dejar la secundaria, Brandon se dedicó de lleno a tocar la trompeta en bandas musicales. La actividad le gustaba y quería tomar clases profesionales en la Escuela de Bellas Artes de su estado. Sin embargo, para poder hacerlo requería del certificado de preparatoria, razón por la que decidió acercarse a la educación de adultos a los 25 años. Logró acreditar la secundaria, y se puso por objetivo cursar la preparatoria para ingresar a la Licenciatura en Trompeta.

Brandon comenta que los conocimientos adquiridos, a pesar de no estar relacionados con sus habilidades como músico, le han permitido mejorar sus relaciones en el trabajo pues ahora puede “contestar de mejor manera” en las pláticas con sus compañeros y cuando recibe indicaciones. También ha ganado mayor reconocimiento por parte de sus compañeros quienes lo alentaban para que obtuviera la certificación de secundaria. Brandon se considera una persona más responsable, constante y se siente con la seguridad de “hacer más cosas” pues “cumplió una de sus metas”. Con su familia parece haber ganado mayor reconocimiento ya que ha cambiado hasta “la forma de hablar con ellos (sus padres)” y ha notado que sus opiniones son tomadas en cuenta con mayor frecuencia que antes. Incluso su padre le ha dicho que su relación mejoró. Socialmente, Brandon afirma que le facilitó dirigirse “de forma más educada con otras personas” y que ahora cuenta con más “cultura general” sobre la cual platicar. La nueva oportunidad educativa incrementó su autoconfianza y le permitió saber que sí era posible seguirse preparando.

Al momento de la entrevista, Brandon contaba con 26 años, estaba inscrito en la preparatoria abierta donde recibiría su certificado en tres años. Simultáneamente, cursaba el propedéutico de trompeta en la Escuela de Bellas Artes de su entidad federativa y formaba parte de una orquesta sinfónica de una comunidad aledaña a su localidad. Brandon afirma también que ve el futuro de manera esperanzadora. En cinco

años desea encontrar un trabajo fijo dando clases en algún conservatorio. A largo plazo espera ser un profesional exitoso y desempeñarse como concertista en Europa. Comenta que retomar sus estudios también le ayudó a motivarse sobre sus planes y metas del futuro.

Entre los resultados significativos que Brandon ha obtenido de los conocimientos y habilidades adquiridas en la educación de adultos se encuentran: mejores vínculos y respuestas a las demandas de su entorno laboral; el desarrollo de capital y reconocimiento social; mejores relaciones familiares; mayor sentido de responsabilidad; más autoconfianza, autoestima y motivación y, mayor planificación en sus elecciones de vida. Asimismo, se encuentra en la posibilidad de tener mayores oportunidades educativas, incluyendo de educación media y superior;

Antonia señala beneficios similares, pero con manifestaciones relacionadas con las demandas de su propio contexto. Al mudarse con su novio a los 14 años, Antonia vivió con los padres de su pareja, con quien estableció un puesto de abarrotes en un mercado ambulante. La pareja tuvo cuatro hijos, para ella son la principal razón de acercarse a la educación de adultos: “no podría exigirles que terminaran la secundaria si yo misma no lo había hecho”. Además, quería ayudarles con sus dudas y tareas escolares. Otra razón de acercarse a la educación de adultos es que cuando visitaba la casa de su padre se sentía excluida pues sus hermanastros habían alcanzado un nivel educativo mayor.

Antonia logró terminar la primaria a los 21 años y la secundaria a los 25 años. Ella señala que logró entender y apoyar de mejor manera algunas de las actividades escolares de sus hijos. También ganó reconocimiento y apoyo familiar pues su marido se encargaba del negocio cuando ella estudiaba. Su hija la animaba y le ayudaba a estudiar para los exámenes.

En el trabajo mejoró su capacidad “para hacer cuentas”, “para que no la hicieran tonta”. Socialmente, Antonia menciona que interactúa mejor con sus amigos y conocidos pues puede platicar de temas que antes desconocía. Uno de los principales aprendizajes que

obtuvo de uno de los libros fue que “no se debe tener temor sino tratar de perseverar y salir adelante”. Piensa que fue muy revelador y le ha ayudado a enfrentar los miedos generados por las experiencias violentas de su niñez. Sintetiza que retomar sus estudios ha sido una experiencia motivante que le ha ayudado en su autoconfianza: “le hizo ver que podía lograr cualquier cosa que se proponga.”

Antonia tenía 26 años al momento de la entrevista y, a pesar de que recientemente cerró su negocio debido a una baja en las ventas, su perspectiva del futuro es positiva. Junto con su familia, se trasladó a otra ciudad para que su esposo consiguiera otra ocupación y ella pudiera dedicarse a la crianza de sus hijos. Ahí rentan una casa modesta, pero que cuenta con materiales de calidad, todos los servicios y varios espacios, incluyendo un jardín. No pierde la esperanza de ahorrar para establecer otro negocio. Lo más importante para ella es apoyar a su familia y que sus hijos se desarrollen en un ambiente libre de “los riesgos de la calle”, que logren cursar la educación superior y conseguir un buen empleo. Espera acreditar la preparatoria y estudiar una carrera, le gustaría ser enfermera.

Algunos de los beneficios de la educación de adultos en la historia de Antonia son: mayores conocimientos y habilidades tanto para su negocio como para el cuidado infantil, la posibilidad de apoyar mejor a sus hijos en las labores escolares, reconocimiento familiar y desarrollo de capital social, así como sentido de responsabilidad, perseverancia y autoconfianza.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo señalado al inicio del texto, este artículo busca profundizar en el análisis de las manifestaciones de los factores relacionados con el acceso desigual a la educación y el carácter compensatorio de la educación de adultos. Si bien la literatura ha generado evidencia relacionada, se han analizado poco considerando la perspectiva del educando de los sistemas de educación de adultos; contextualizado en sus realidades sociales y evaluando las sucesiones de acontecimientos en sus trayectorias educativas y opciones de vida. Este artículo trata de contribuir en este aspecto a partir de dos historias de vida que tuvieron lugar en contextos altamente desventajosos.

Entre los principales hallazgos respecto a la desigualdad de acceso a la educación, se identificaron diversas manifestaciones de factores vinculados con las desventajas dadas por el accidente de cuna, algunas de las más importantes se relacionan con la insuficiencia de ingresos en el hogar, la necesidad de trabajar a edades tempranas, la falta de espacios para labores escolares en la vivienda y la valoración y las expectativas bajas de la educación en el hogar. Antonia también padeció diversas manifestaciones de violencia en su comunidad y familia, lo cual le ocasionaba miedo y estrés.

Entre los factores también relacionados con la desigualdad de acceso a la educación, se identificaron asimismo diversas manifestaciones de factores vinculadas con la distribución de recursos en el sistema educativo, algunas de las más importantes se relacionan con: la precariedad de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas; la percepción de recibir pocos aprendizajes de los profesores y la segregación escolar. En el caso de Antonia, el entorno de violencia en la propia escuela incluyó asesinatos, acoso escolar y limitaciones para el acceso físico a las instalaciones. En ambas historias, los diversos factores hasta aquí señalados incidieron en el abandono de la educación básica. Es decir, circunstancias moralmente arbitrarias interrumpieron sus trayectorias educativas afectando sus opciones de vida.

Entre las manifestaciones del carácter compensador de la educación de adultos se encuentran diversos conocimientos y habilidades para responder a los requerimientos de los empleos, el desarrollo de capital social, así como mayor autoconfianza y motivación. Antonia también obtuvo mayores conocimientos para el cuidado de sus hijos. Ambos protagonistas obtuvieron diversos beneficios de una segunda oportunidad educativa que podrían contribuir a restituirles el derecho a la educación. Aún si no fuera una restitución suficiente frente al abandono de la educación básica en su infancia, podría resultar valiosa en sus opciones de vida y el bienestar individual.

Por lo hasta aquí señalado, los hallazgos encontrados en las historias de vida pueden contribuir a profundizar el entendimiento de las manifestaciones de los factores señalados

en la literatura, principalmente en la vida de personas cuyas trayectorias educativas escolarizadas se enmarcaron en contextos donde las personas suelen padecer importantes desigualdades.

Respecto a las implicaciones de políticas, los casos presentados sugieren la relevancia de considerar las particularidades de las manifestaciones y significados de los factores relacionados a las desigualdades educativas en los diversos contextos más desfavorecidos. Esto puede contribuir a reforzar el componente de equidad en el sistema educativo y en otras políticas sociales, generando intervenciones que respondan mejor a las particularidades de cada contexto.

Adicionalmente, si bien los hallazgos no son generalizables, las historias presentadas ilustran algunas posibles manifestaciones del carácter compensador de la educación adultos. Esto no implica que las discusiones o las barreras al funcionamiento de ese tipo de educación sean menores. Por el contrario, existen múltiples desafíos que podrían limitar los beneficios esperados o anularlos. Incluso en historias de vida como las de Brandon y Antonia, el carácter compensador de la educación de adultos podría resultar limitado y tener diversas oportunidades de mejora. Por estos motivos, resulta importante atender los desafíos de políticas relacionados no solo con el MEVyT sino también con diversos sistemas nacionales de la educación de adultos. Entre otros ejemplos se encuentran: incrementar la participación de la población, mejorar la calidad de la formación, impulsar el valor social de las certificaciones y mejorar las condiciones de empleo y profesionalización al interior de los mismos sistemas (UNESCO, 2010). Potenciar el carácter compensador de la educación de adultos podría contribuir no solo bienestar individual sino a la reducción de las desigualdades sociales, incluyendo las educativas, y las trampas de pobreza.

REFERENCIAS

Aguilera, M. A., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud*. INEE.

- Ávila, A. (2013). Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación: Procesos de estudio de las matemáticas en cuatro plazas comunitarias del INEA. *Perfiles educativos*, 35(142), pp. 75-88.
- Bassi, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129–170. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n3.1315>
- Blanco, E. (2017). ¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en PISA 2012 en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 35(103), 3–32. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1516>
- Campero, C. (2004). Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(1), 9–46.
- Chacón G., E., Chacón, M. A., Alcedo S & Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, 24(1), 6–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224807>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://doi.org/https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Conapo (2011). *Índice de marginación por localidad 2010*. Conapo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/671850/Indice_de_marginacion_por_localidad_2010.pdf
- del Tronco, J., & Madrigal, A. (2016). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, (4), 9–27. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54048>
- Duncan, G. y Murnane, R. (2014). *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge for American education*. Harvard Education Press
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método de investigación. *Convergencia*, 14(44), 15–40. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v14n44/v14n44a2.pdf>
- Gili, M. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Tefros*, 8(1), 10–10.

- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485–511.
- Hernández, G. (2017). *La EPJA, tendencias y prospectiva*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2298.pdf>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2022). *INEA Números*. INEA <http://168.255.120.70:8084/INEANumeros/>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2023). *Estimación de la población en rezago educativo de 15 años y más al 31 de diciembre de cada año*. INEA <https://www.gob.mx/inea/documentos/rezago-educativo>
- Magaloni, B., Lavore, E., Jarillo, B., & López, C. (2018). Violencia que se reproduce: familia, comunidad y escuela. *Nexos*, 1–5. <https://seguridad.nexos.com.mx/violencia-que-se-reproduce-familia-comunidad-y-escuela/>
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*. UNESCO. <https://bit.ly/3DnvLeH>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*. Institute for Lifelong Learning
- Puga, J. (2018). *Desigualdades Educativas: hacia la construcción de un mapa conceptual interdisciplinario para organizar y representar los conocimientos* [Exámen de grado de doctorado]. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.

- Ramírez, J., & Hernández, E. (2012). ¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, 1-14. <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- Rawls, J. (2012). *La justicia como equidad, una reformulación*. Paidós.
- Reimers, F. (2015). *Educating the Children of the Poor a Paradoxical Global Movement*. En Tierney, W. (Ed). *Rethinking Education and Poverty*. Johns Hopkins University Press.
- Reimers, F. M. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 21–50.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127–149.
- Solís, P. (2014). Mayor matrícula universitaria ¿mayor equidad social? *Educación Futura*. <https://bit.ly/3GzMTht>
- Ticona, E. (2002). *Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos*. AGRUCO-Plural editores-Universidad de la Cordillera
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL-UNICEF https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf
- Victorino, L., & Ramírez, V. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, 11(21), 59–78. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>