

**TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE MUJERES ADULTAS
PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN ABIERTA DE
LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

Trabajo Final de Graduación (TFG)

Modalidad Tesis para Optar por el Grado de Licenciatura en Trabajo Social

Bach. Jessica Fonseca Hernández, Carné B42623

Bach. Adriana Soto Bastos, Carné B57081

Universidad de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Trabajo Social

Sede Universitaria Rodrigo Facio

2022

Agradecimientos

En la vida he pasado por diferentes procesos y etapas, que han construido y forjado quien soy hoy, como persona, mujer y profesional. Trabajo Social, vino a cambiar mi manera de ver el mundo y a las otras personas que lo conforman. Es a partir de mi carrera que puedo ser más crítica y empática. Es de esta manera que desde que estudié Trabajo social, no puedo dejar de serlo en ningún ámbito de mi vida, no he podido dejar de aprender de todas las personas, y tengo la certeza de que la lucha por los derechos y la justicia social nos compete a todos y todas. Es por esto que mi primer y gran agradecimiento, va dirigido a mi amada UCR, que me ha brindado, educación gratuita y de calidad durante estos maravillosos años universitarios que atesoraré en mi corazón.

Es del sentido de lucha que nace esta investigación, por lo tanto, le agradezco a cada una de las mujeres que compartieron conmigo sus relatos de vida. A ellas que me permitieron con escucha atenta y empatía ser parte de sus historias. La sororidad ha sido fundamental en este proceso, para comprendernos en un contexto desigual, pero, sobre todo, luchar por nuestros derechos y la visibilidad de los mismos.

Sin las puertas del PEA abiertas, esto no hubiera sido posible, gracias por acogerme desde el 2019 como asistente, hasta la actualidad con esta investigación. Han contribuido con mi crecimiento, así como me permitieron generar mis aportes a los diferentes procesos. Y con esto, mi especial agradecimiento a Andy que durante esos años se convirtió en mi amigo, y a doña Pilar por su cariño, y siempre velar por el bienestar de la población y de nosotras como colaboradoras.

A ella también mi agradecimiento, por dirigirnos en este proceso de investigación desde el profesionalismo, la criticidad, horizontalidad y empatía; por apoyarnos cuando más nublado se veía el camino, su acompañamiento fue indispensable. Aprovecho así, para agradecer el apoyo y asesoría de Marcela Ramírez, Cristina Bolaños y Marcela Zúñiga, por sus aportes a este proceso.

A pesar del interés por la temática, y la importancia que tiene para nosotras obtener este título para nuestro crecimiento profesional, las dificultades han estado presentes desde el comienzo. Por lo tanto, agradezco a Adriana, por no rendirse y ser una pieza importante en la culminación de este proceso.

Sin embargo, nada esto sería posible, sin el apoyo, la compasión y el amor de Dios, mi familia y seres queridos. A ellos, quienes me han brindado su amor y apoyo incondicional a lo largo de mi vida, gracias infinitas. A mi mamá Liz, por su resiliencia, inteligencia y el gran ejemplo que me ha dado. Por su camino recorrido en un mundo en donde para nosotras las mujeres todo es más difícil. A papi, Arturo, por su corazón sensible que me acompaña y que llevo siempre conmigo para poder trabajar desde la empatía y el amor. A mi hermano, David, por su apoyo incondicional. Por verme con ojos de admiración, sin saber que la admiración es mutua. A mi gran compañero amoroso e incondicional, Richi,

por ser quien todos los días me agarra de la mano y me impulsa a continuar, a creer en los propósitos de Dios y creer sobre todas las cosas, en mi misma. A mi querida amiga Naty, quien ha sido red de apoyo en todo momento. A ellos les debo este título y los que vengan por delante. Gracias por creer en mí.

Por último, me agradezco a mí misma, por no dejarme renunciar, por la fortaleza y dedicación que me caracteriza, por creer en mí y por soñar en grande. A todas y todos ustedes, que han formado parte de mi vida profesional y personal, que me han visto crecer y me han apoyado, gracias, este logro es también de ustedes.

Con cariño y agradecimiento,

Jessi

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a las mujeres que participaron en esta investigación, que compartieron conmigo su tiempo y sus relatos, llevo un pedacito de cada una conmigo. Gracias por permitirme conocerlas.

A mi familia, que durante este proceso me han acompañado y brindado su apoyo. A mamá Elisa y a papá Randall, a mis hermanas Pau, Abi y Sara, a mi tía Mar, a mis abuelas Olga y Violeta y a Denis, esto también es de ustedes. Gracias por alentarme y siempre creer en mí.

A mis amigas y amigos, gracias por escucharme y apoyarme, por estar presentes aún en la distancia. Gracias Fer, por haber estado conmigo durante todo este tiempo brindándome tu amistad y soporte cuando más lo necesitaba.

A Jessica, por ser una compañera excepcional y ser un pilar fundamental en todo este proceso. ¡Lo hicimos, Jess!

A nuestra directora de tesis, doña Pilar, por su apoyo incondicional, por ir más allá y siempre brindarnos un espacio seguro donde podíamos ser honestas, por creer en nosotras y en esta investigación.

Al comité, Marcela Ramírez, Marcela Zúñiga y Cristina Bolaños, por sus aportes y conocimientos.

Al PEA, por abrirnos sus puertas y ser una oportunidad para muchas personas que sueñan con culminar sus estudios.

A mi querida UCR, por brindar educación pública, gratuita y de calidad, gracias a eso pude ser la primera de mi familia en acceder a una carrera universitaria. A mis compañeros y compañeras de carrera, mis colegas y profes quienes fueron parte de este proceso formativo, con quienes compartí cursos y recuerdos únicos.

Finalmente agradezco a la vida y a mí por no renunciar y por creer que esto era posible. Esto es para todas las personas que sueñan y creen en sí mismas.

*Con amor y el alma llena de agradecimiento,
Adri*

Dedicatoria

Este Trabajo Final de Graduación está dedicado a cada una de las mujeres que nos compartieron sus relatos de vida. A ellas y a todas aquellas que sueñan en grande, más allá de un contexto que entorpece su derecho a la educación, les debemos una sociedad más equitativa y justa, así como la lucha constante por la garantía de sus derechos.

Tabla de contenido

<i>Índice de Tablas</i>	10
<i>Índice de Gráficos</i>	11
<i>Lista de Abreviaturas</i>	13
<i>Resumen Académico</i>	15
Resumen	15
<i>Capítulo I: Reconstrucción del proceso investigativo</i>	16
1.1 Trayectorias Educativas de Mujeres Adultas Participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica	16
1.2 Estado de la Cuestión	22
1.2.1 Educación como derecho	23
1.2.2 Política educativa	26
1.2.3 Educación de adultos	28
1.2.4 Exclusión e Inclusión Educativa	30
1.2.5 Trayectoria Educativa	34
1.2.6 Rol del Género en la Educación	36
1.2.7 Balance General	38
1.2.8 Principales hallazgos y vacíos	40
1.3 Delimitación del Objeto de Estudio y Problema de Investigación	43
1.4 Objetivos de Investigación	46
1.4.1 Objetivo General	46
1.4.1.1 Objetivos Específicos	46
1.5 Estrategia Metodológica	47
1.5.1 Primer momento: Reconstrucción del diseño de investigación	49
1.5.1.1 Delimitación espacio-temporal del estudio	49
1.5.1.2 Población participante	50
1.5.1.3 Categorías de Análisis	52
1.5.1.4 Acercamiento y Reconocimiento	54
1.5.1.5 Fundamentación Ética y Política	56

1.5.2 Segundo Momento: Construcción del marco teórico referencial	57
1.5.2.1 Recolección y revisión de información	58
1.5.3 Tercer Momento: Análisis de la Información	61
1.5.3.1 Análisis de la información	61
1.5.4 Cuarto momento: Defensa Pública del TFG	62
Capítulo II: Educación de Personas Adultas	64
2.1 El Papel del Estado	64
2.2 Política educativa y educación de adultos	71
2.3 Educación de personas adultas	78
2.4 Ministerio de Educación Pública y la oferta educativa para adultos	84
2.4.1 Departamento de Educación para Persona Jóvenes y Adultas (DEPIJA)	84
2.4.2 Plan de estudios de educación de adultos y la malla curricular	85
2.4.3 Oferta Educativa para Adultos	88
2.4.4.1 Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) e Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)	89
2.4.4.2 Colegios Académicos Nocturnos (CAN)	90
2.4.4.3 Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED)	91
2.4.4.4 Educación Abierta	92
2.5 Programa de Educación Abierta Universidad de Costa Rica	95
2.5.1 Antecedentes Históricos del PEA-UCR	95
2.5.2 Objetivos del PEA-UCR	104
2.5.3 Oferta Educativa PEA-UCR	105
2.5.3.1 Actividades Complementarias	107
2.5.3.2 Tutorías Individuales	108
2.5.3.3 Seguimiento al estudiante	108
2.5.4 Aportes del Trabajo Social al PEA-UCR	110
2.6 Acceso a la Educación: Un derecho humano	112
Capítulo III: Trayectorias Educativas y los factores influyentes	115
3.1 Trayectorias Educativas	115
3.2 Relevancia de los Relatos de Vida	120
3.3 Exclusión Educativa	124

3.4 Factores influyentes en las trayectorias educativas	129
3.4.1 Factores Económicos	136
3.4.2 Factores Políticos	144
3.4.3 Factores Institucionales	148
3.4.4 Factores Sociales	152
Capítulo IV: Género	163
4.1 Patriarcado	163
4.1.2 Roles de género	165
4.2 Vinculación entre el género y la educación	168
4.2.1 Universalidad de la educación e igualdad de oportunidades y no discriminación por género	171
4.3 Políticas públicas en educación y equidad de género	175
4.4 Brechas existentes entre hombres y mujeres en la educación	179
Capítulo V: Factores que inciden en la interrupción de los estudios secundarios	183
5.1 Reconstruyendo trayectorias educativas mediante los relatos de vida	183
5.2 Exclusión Educativa: La omisión para la garantía del derecho a la educación	187
5.2.1 Factores Económicos en la interrupción de los estudios secundarios	190
5.2.2 Factores Políticos en la interrupción de los estudios secundarios	192
5.2.3 Factores Institucionales en la interrupción de los estudios secundarios	194
5.2.4 Factores Sociales en la interrupción de los estudios secundarios	199
5.2.4.1 Género como factor de exclusión	208
Capítulo VI: Factores que permiten el retorno de las mujeres a la educación.	213
6.1 Adultez: Oportunidades y limitaciones para la educación de adultos	213
6.2 Factores que inciden en el retorno de las mujeres a la educación secundaria	215
6.2.1 Factores Económicos en el retorno de las mujeres a la educación.	215
6.2.2 Factores Políticos en el retorno de las mujeres a la educación.	218
6.2.3 Factores Institucionales en el retorno de las mujeres a la educación.	221
6.2.4 Factores Sociales en el retorno de las mujeres a la educación.	224
6.2.4.1 Género como factor de exclusión	231
Capítulo VII: Inclusión educativa: Alcances y limitaciones del PEA.	236

7.1 PEA: Un logro de la educación abierta	236
7.1.1 Objetivos del Programa	238
7.1.2 Alcances del Programa	239
7.1.3 Limitaciones del programa	246
7.2 Mujeres en la educación	254
<i>Capítulo VIII: Conclusiones y Recomendaciones</i>	257
8.1 Conclusiones	257
8.1.1 Conclusiones generales	257
8.1.2 Acerca de los factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta.	259
8.1.3 Acerca de los factores que permitieron el retorno de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta a la educación secundaria.	263
8.1.4 Alcances y limitaciones del Programa de Educación Abierta en materia de inclusión educativa.	266
8.2 Recomendaciones	268
8.2.1 Al Ministerio de Educación Pública y entidades rectoras de la educación	268
8.2.2 Al PEA - UCR y a la Universidad de Costa Rica:	269
8.2.3 A la Escuela de Trabajo Social y Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.	270
<i>Referencias Bibliográficas</i>	272
<i>Anexos</i>	282
Anexo 1: Entrevista	282
Anexo 2: Consentimiento Informado	285

Índice de Tablas

Tabla 1. Cronograma de actividades, segregado en las fases investigativas.....	47
Tabla 2. Criterios de Selección y Exclusión investigativa.....	51
Tabla 3. División de objetivos específicos e interrogantes, según categorías y subcategorías de análisis.....	53
Tabla 4: Política y normativa de la Educación Abierta en Costa Rica.....	73
Tabla 5. Características de las modalidades en educación abierta.....	93
Tabla 6: Matriz de análisis de factores de exclusión educativa.....	135
Tabla 7: Perfil de estudiantes según Estado de la Educación.....	100

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Población participante del Programa de Educación Abierta de la universidad de Costa Rica, dividida por sexo y ciclo lectivo.....	19
Gráfico 2: Proyecciones del porcentaje de población con riesgo a la pobreza ante la exclusión educativa, según escenarios.....	69
Gráfico 3: Proceso global en política del AEA desde el 2015.....	74
Gráfico 4: Cantidad de personas matriculadas en las modalidades de educación de adultos para el año 2019.....	88
Gráfico 5: Estructura organizacional PEA-UCR.....	98
Gráfico 6: Antecedentes del Programa de Educación Abierta UCR.....	101
Gráfico 7: Aportes del PEA.....	111
Gráfico 8: Mediaciones.....	133
Gráfico 9: Modelo Ecológico para la Interpretación de la Exclusión Educativa.....	134
Gráfico 10: Índice de precios al consumidor anual entre los años 1977-1998.....	138
Gráfico 11: Tasa de inflación entre los años 1977-1998.....	138
Gráfico 12: Tasa de desempleo en Costa Rica 2010-2021.....	142
Gráfico 13: Personas desempleadas en Costa Rica con educación básica 2010-2020.....	142
Gráfico 14: Cobertura de la educación preescolar y la educación secundaria, 1980-1994	145
Gráfico 15: Perfil de estudiantes según Estado de la Educación.....	156
Gráfico 16: Proyección de población con riesgo a la pobreza ante la exclusión educativa ---	177
Gráfico 17: Condición de actividad y estudio según Estado de la Nación 2021.....	181
Gráfico 18: Cantidad de años que les tomó a las mujeres participantes del PEA retomar sus estudios secundarios.....	198
Gráfico 19: Enfermedad como factor en la interrupción de los estudios.....	205
Gráfico 20: Enfermedad y discapacidad como factor excluyente de la educación abierta	228
Gráfico 21: Medio por el cuál las mujeres participantes conocieron el PEA-UCR.....	240

Gráfico 22: Razones por las que las mujeres participantes del PEA-UCR retomaron los estudios secundarios.....245

Lista de Abreviaturas

AEA: Aprendizaje y Educación de Adultos

BM: Banco Mundial

CAN: Colegios Académicos Nocturnos

CEC: Comité Ético Científico

CEDAW: Convention on the Elimination Against Women (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer)

CONED: Colegio Nacional de Educación a Distancia

CR: Costa Rica

CSE: Consejo Superior de Educación

CINDEA: Centros Integrados de Educación de Adultos

CIJUL: Centro de Información Jurídica en Línea

CONFINTEA: Conferencia Internacional de Educación de Adultos

DH: Derechos Humanos

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

EGB: Educación General Básica

ENAHU: Encuesta Nacional de Hogares

ETS: Escuela de Trabajo Social

FMI: Fondo Monetario Internacional

GRALE: Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos

IMAS: Instituto Mixto de Ayuda Social

INAMU: Instituto Nacional de las Mujeres

INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censo

IPEC: Institutos Profesionales de Educación Comunitaria

MEP: Ministerio de Educación Pública

OCDE: Organización para la Cooperación el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

PEA: Programa de Educación Abierta

PEA-UCR: Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica

TCU: Trabajo Comunal Universitario

TICs: Tecnologías de la Información y Comunicación

TFG: Trabajo Final de Graduación

UCR: Universidad de Costa Rica

UNED: Universidad Estatal a Distancia

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen Académico

Fonseca, J. & Soto, A. (2020). Trayectorias Educativas de Mujeres Adultas Participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica. Trabajo Final de Graduación Modalidad Tesis para Optar por el Grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Resumen

La educación es un derecho de todas las personas, sin excepción, no obstante, a lo largo de la historia costarricense este derecho ha sido vulnerado en diferentes grupos sociales entre los que se encuentran las mujeres. Esto quiere decir, que las oportunidades existentes para ellas en torno a la educación y otros ámbitos de la vida se han visto permeadas por factores que dificultan su permanencia en el sistema educativo. Esta investigación se centró en indagar específicamente en las trayectorias educativas de mujeres participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica (PEA-UCR), que vieron interrumpidos sus estudios académicos, y buscan en el PEA-UCR un espacio de formación integral a nivel personal y profesional.

Por lo tanto, en el capítulo uno se realiza un encuadre de la investigación a realizar, en este se justifica el tema y se expone la metodología aplicada. Posteriormente en el capítulo dos, tres y cuatro, se expone el marco teórico referencial de la investigación; para posteriormente en los capítulos cinco, seis y siete realizar en análisis de la información recolectada por los diferentes medios. Y, por último, en el capítulo ocho, se exponen las conclusiones y recomendaciones halladas durante la presente investigación.

Es así, que en los capítulos que conforman la investigación, se analizaron los factores que han intervenido en las trayectorias educativas de estas mujeres participantes y en el cumplimiento de sus derechos.

Palabras clave: *Educación abierta, derechos humanos, educación de Adultos, Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, Mujeres, Mujeres en la educación, trayectoria educativa.*

Capítulo I: Reconstrucción del proceso investigativo

El presente capítulo pretende realizar una reconstrucción del proceso investigativo. Desde la justificación del tema en cuestión, así como los antecedentes bibliográficos los cuales fueron agrupados con el fin de comprender de mejor manera los hallazgos que forjaron los cimientos de la investigación. Seguidamente en este capítulo también se incluye la delimitación del objeto, el problema y los objetivos de investigación. Y, por último, culmina con los momentos investigativos y la metodología utilizada.

1.1 Trayectorias Educativas de Mujeres Adultas Participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica

El acceso a la educación ha representado a lo largo del tiempo un gran debate, esto debido a que se han identificado diferentes factores, de diversas índoles que permean en el acceso y permanencia de los diferentes grupos poblacionales a la educación secundaria. No obstante, al indagar sobre esta temática y su relación con la educación de adultos, se encontró una serie de vacíos, tanto teóricos, así como en la política pública costarricense.

En el Estado de la Educación (2019), se encontró un apartado referente a la educación de adultos, que amplía sobre la baja calidad de la oferta educativa de las personas con sobreedad. Este reporte hace referencia a debilidades en materia de educación como lo son: planificación, diagnósticos formales de las necesidades de la población, carencia de coordinación educativa, de infraestructura adecuada, y de la necesidad de realizar un estudio de la demanda y características de la población con el fin de ofrecer mejor acceso y calidad de aprendizaje.

No obstante, al indagar más sobre la educación de personas adultas se encuentra un vacío teórico, que no permitió visualizar indicadores del acceso de esta población a la educación secundaria.

Al realizar la revisión de antecedentes investigativos, se parte de la comprensión de la educación como un derecho humano al que deben de tener acceso todas las personas. Según la UNESCO (2016):

Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del

trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades (p.7).

Esto indica que, debe garantizarse la educación primaria y secundaria de manera universal, gratuita y obligatoria. Para ello, cada país tiene la obligación de dotarse de una serie de Políticas Públicas que respondan a esta convención, además de dar garantía de sus derechos y también promover la permanencia y la generación de espacios, en donde se fomente la dignidad humana. Sin embargo, según el Estado de la Educación (2019), Costa Rica no ha logrado la universalización de la educación secundaria.

Por lo tanto, se evidencia que, a lo largo de la historia, este derecho ha sido violentado en las distintas poblaciones. En Costa Rica, existen grandes brechas en cuestión del derecho a la educación, esto se puede observar mediante la Encuesta Nacional de Hogares.

El acceso a la educación se ha visto vulnerado por distintos factores a nivel social, económico, ambiental, entre otros; esta exclusión se potencializa en diferentes sectores sociales como poblaciones indígenas, personas con discapacidad, personas en situación de pobreza, mujeres, personas adultas mayores, entre otros. Según la encuesta anteriormente mencionada para el año 2019 en Costa Rica, se encuentran 440 700 hombres con educación secundaria incompleta y 440 775 mujeres (Encuesta Nacional de Hogares, 2019).

Este dato, en apariencia demuestra una distribución equitativa de género de las personas que acceden a la educación costarricense, no obstante, la brecha entre hombres y mujeres aumenta entre la población de 40 años y más. Esto debido a que existen 161 694 mujeres sin secundaria completa entre los 40 años y más, a diferencia de los 134 934 hombres con la misma edad. Esto quiere decir, que existen 26 761 mujeres más que el total de hombres excluidos de la educación secundaria en edades de 40 años y más.

Como estrategia para aumentar el acceso a la educación de los diferentes grupos sociales excluidos, como lo es la población adulta que en su proceso educativo no ha tenido acceso a la educación, se encuentra el Decreto Ejecutivo N° 26906-MEP, publicado en La Gaceta el 20 de mayo del 1998, bajo la ley N° 6606, se crea por parte del Ministerio de

Educación Pública (MEP) en convenio con el Instituto Radiofónico la modalidad de educación abierta (Ministerio de Educación Pública, 2018).

La educación abierta en Costa Rica es concebida desde el MEP (2018) como una alternativa educativa que le permite a las personas avanzar en los estudios, de acuerdo con sus posibilidades y según la disponibilidad de tiempo. Esta alternativa contempla I, II (primaria) y III (séptimo, octavo y noveno año) ciclo de la Educación General Básica Abierta; así como bachillerato por madurez. Es de esta forma, que muchas de las personas que se encuentran sin secundaria completa pueden culminar sus estudios por medio de esta alternativa.

La presente propuesta de investigación fue basada principalmente, en la experiencia del Programa de Educación Abierta, como una oportunidad para las personas adultas de culminar sus estudios secundarios, en el caso de esta investigación, relacionada directamente con el acceso de las mujeres a la educación.

De manera más específica y centrado en el tema de interés, el Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica (UCR) surge por la necesidad de los y las funcionarias de dicha universidad de concluir sus estudios de educación secundaria. En alianza con el MEP, en 2005 da inicio el programa, inscrito en la Vicerrectoría de Acción Social y desde la Escuela de Trabajo Social (PEA, 2019). Si bien el programa en su génesis estaba destinado únicamente a funcionarios y funcionarias de la UCR, desde su inicio brinda una serie de espacios de formación para familiares de funcionarios y funcionarias, y personas de las diferentes comunidades del país, mayores de 20 años.

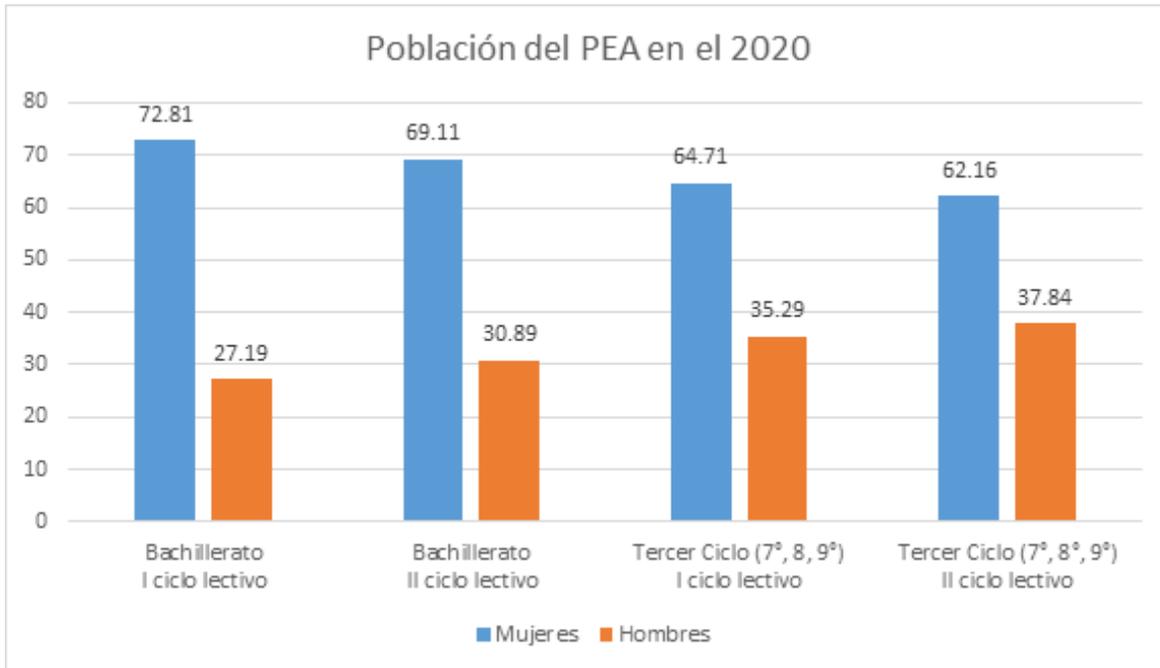
A partir de la información expuesta anteriormente, así como de las estadísticas de la ENAHO (2019), se estudió el comportamiento de matrícula del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica (PEA-UCR), en donde se visualizó un crecimiento paulatino de la cantidad de mujeres adultas que buscan culminar sus estudios secundarios y que por diferentes factores no pudieron acceder durante su adolescencia a este derecho.

Esta transformación del Programa ha sido evidente, debido a que en su génesis el PEA-UCR estaba mayoritariamente conformado por hombres, y con el transcurso de los años el aumento de las mujeres ha sido significativo, tal cual se evidencia en las siguientes

estadísticas. Para el año 2017, la población total matriculada en el PEA-UCR fue de 295 personas, de las cuales el 73.20% corresponde a mujeres y el 27,80% a hombres (PEA,2017).

Tomando en consideración estos datos se evidencia que la población del PEA-UCR está constituida mayoritariamente por mujeres. Esto queda demostrado en las listas de matrícula del PEA-UCR, que para el año 2020, en el nivel de bachillerato para el I ciclo lectivo, el 72.81% corresponde a mujeres y el 27.19% a hombres; por otro lado, en el II ciclo el 69.11% eran mujeres y el 30.89% hombres. En caso de Tercer Ciclo (7mo, 8vo y 9no), la tendencia es la misma, en el I ciclo lectivo el 64.71% corresponde a mujeres y el 35.29% a hombres; en cuanto al II ciclo el 62.16% eran mujeres y el 37.84% hombres (PEA-UCR, 2021). Para facilitar la interpretación se elaboró un gráfico con los datos señalados, en el cual se muestra la participación mayoritariamente de mujeres del total de la población participante del PEA-UCR.

Gráfico 1: Población participante del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, dividida por sexo y ciclo lectivo.



Elaboración propia a partir de los datos de matrícula del PEA (2020)

A raíz de la brecha existente, tanto en la Encuesta Nacional de Hogares 2019, como en los datos de matrícula del PEA-UCR, surgieron interrogantes tales como: ¿Existe relación entre género y educación? ¿Cuáles son los factores que llevan a las mujeres a querer concluir sus estudios en la adultez?, ¿Tienen incidencia las condiciones socioeconómicas en el acceso a la educación?; así como posibles elementos o categorías que pudieran darle respuesta a lo planteado, tanto en las interrogantes como el tema de investigación.

Estas interrogantes permitieron que se gestara como un posible tema de investigación el análisis de las trayectorias educativas de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica (PEA-UCR). Por lo tanto, la comprensión de la categoría de trayectoria educativa fue determinante para comprender la realidad de las mujeres que buscan culminar sus estudios secundarios.

En ese sentido, Toscano et al. (2015) plantea el análisis de trayectorias como un proceso complejo, mediante el cual se recupera la dinámica de vida de las personas, a partir de los diferentes procesos educativos por los que pasan.

Es a partir de los datos expuestos con anterioridad, que se evidencia la relevancia de estudiar los factores que permean las trayectorias educativas de las mujeres, focalizado en las edades, en las cuales se evidencia mayor desigualdad, es decir en las mujeres de cuarenta años y más. La investigación buscó comprender las condiciones de vida que enfrentan las mismas, así como los factores que impidieron que estas mujeres terminaran la educación secundaria.

No obstante, la misma también pretende retomar, no solo factores de exclusión, sino también determinar posibles factores que le permiten a las mujeres en su adultez optar por una opción de bachillerato por madurez, para de esta manera comprender el papel del Programa de Educación Abierta en la vida de las personas como factor de inclusión para la culminación de los estudios secundarios.

La presente investigación pretende generar aportes desde la profesión de Trabajo Social al debate del acceso a la educación. Los mismos serán significativos en tanto existan grandes vacíos teóricos en relación con el acceso a la educación de las personas adultas y debido a la brecha existente entre hombres y mujeres, por cuanto esta dicotomía no es mencionada en ningún estudio.

Además, proporciona datos relevantes al análisis de los factores que han llevado a mujeres a buscar alternativas para la conclusión de estudios secundarios, como el Programa de Educación Abierta de la UCR, así como también aquellos procesos o factores que permean en la trayectoria educativa de las mujeres adultas.

Tomando en cuenta que el programa es parte de la Escuela de Trabajo Social (ETS), los hallazgos en la investigación permitieron identificar temáticas emergentes y vacíos en el acceso a la educación, que a su vez permitieron enfocar los esfuerzos de la profesión en el ámbito de trabajo de la educación, así como aportar elementos a otros estudios que buscan visibilizar los vacíos existentes. Estudiar los factores que han incidido en la interrupción de los estudios de las mujeres, permitiría generar acciones en esa línea, con el fin de visibilizar los derechos vulnerados de la población.

Por otro lado, desde la Escuela de Trabajo Social y el Programa de Educación Abierta (PEA-UCR) se busca visibilizar la importancia de la inversión en la acción social por parte de la Universidad de Costa Rica, considerando los aportes que genera en la temática de educación de personas adultas, en el acceso de la población y principalmente de las mujeres y muchas otras aristas abordadas por el PEA-UCR. Por lo tanto, permite defender la Acción Social Universitaria, así como al Programa y con ello la población beneficiada por los esfuerzos realizados desde este para garantizar el acceso a la educación secundaria y visibilizar la educación de personas adultas como derecho.

Por último, este trabajo busca dar apertura a un objeto de investigación que permite ahondar en diferentes problemas investigativos que se desligan de él. Por lo tanto, el estudio da cabida a que otros investigadores e investigadoras aporten de la misma forma que este trabajo pretende, a la discusión en torno al acceso de la educación a partir de los diferentes procesos educativos de las mujeres costarricenses; que en este caso se particulariza a las trayectorias educativas de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica.

1.2 Estado de la Cuestión

El presente apartado tiene como finalidad exponer los principales antecedentes investigativos relacionados con la temática de “educación de mujeres adultas”, los métodos de recolección, así como otras tendencias que aportaron al tema de investigación, con el fin de determinar hallazgos importantes y las principales categorías de análisis. De esta manera, el apartado se encuentra conformado por un total de 12 trabajos recopilados, que van de un periodo desde el 2005 hasta el 2019.

Se realizó primeramente una descripción e introducción del proceso de búsqueda bibliográfica, la cual se estructuró después de identificar los hallazgos, en cinco tendencias investigativas principales a saber: Educación de adultos, género, exclusión educativa, derecho a la educación, política educativa y trayectoria educativa. Estas tendencias investigativas conformaron las principales categorías de análisis que han sido estudiadas, por lo tanto, son fundamentales para la investigación, y abarcan también otras categorías que aportan al análisis y comprensión de la presente investigación.

Como se mencionó anteriormente, posterior al análisis realizado, se definió la educación de adultos como una de las tendencias principales, pues constituye la base de investigación y punto de partida del estudio. Asimismo, esta se vincula directamente con la educación como derecho; debido a la importancia de comprender los cimientos del estudio y a la validación de un derecho de la población, que en muchos casos se ve vulnerado y limitado por el mismo Estado costarricense.

A partir de esta reflexión, se identificaron elementos investigativos relacionados con la política educativa, pues esta responde directamente ante la educación y al acceso de la misma en el Estado costarricense. Conforme los hallazgos fueron surgiendo, así como nuevos referentes teóricos, las tendencias investigativas se fueron particularizando hasta llegar a los factores de exclusión e inclusión en la educación, así como los estudios existentes acerca de las trayectorias educativas; corriente que le dio rumbo a la presente investigación. Estas tendencias, y los principales hallazgos en cada una de ellas, permitió la construcción de un objeto de investigación, el cual será mostrado en el siguiente apartado.

Por último, se expone un balance general que permite conocer el aporte de los antecedentes bibliográficos a la investigación realizada, así como un conocimiento previo de

los estudios realizados en torno a la temática, con el fin de perfilar las posibilidades investigativas del presente estudio, así como algunos vacíos que dan espacio a nuevas investigaciones.

Para esta construcción se recuperaron documentos de bases de datos nacionales e internacionales, trabajos finales de graduación, artículos e investigaciones ligadas al tema en cuestión, predominando los artículos de investigación. A partir de ese proceso, se concluye que el tema a investigar ha sido poco trabajado y que se pueden encontrar diferentes investigaciones en cada una de las categorías anteriormente planteadas, más no específicamente en la temática de educación de mujeres adultas. Entre los principales aspectos metodológicos que caracterizan las investigaciones indagadas se encontraron estudios cualitativos, con enfoques de derechos humanos y género. Además, entre los principales instrumentos de recolección de información se encontraron las entrevistas y la recolección documental.

Con el fin de sintetizar la información expuesta en cada una de las investigaciones estudiadas, y seguidamente analizarlas, se realizaron matrices que condensaron aspectos tales como: tema, objeto de estudio, objetivos, principales resultados, aporte brindado al tema o categoría de objeto de estudio, carencias investigativas, método o técnica de abordaje y posicionamiento teórico.

En síntesis, el presente apartado del proyecto de investigación tiene como propósito realizar un análisis de las principales tendencias investigativas, que permitieron generar aportes importantes a la investigación, además, de identificar los hallazgos, desafíos y vacíos existentes; para de esta manera justificar la importancia de abordar la temática planteada, identificar las aproximaciones teóricas existentes y definir el objeto de estudio.

1.2.1 Educación como derecho

Como punto de inicio se analizó el Estado de la Educación costarricense para tener un panorama del contexto actual en materia de educación, específicamente en secundaria. Se encontraron 6 estudios y documentos que abordan la temática de la educación como un derecho humano.

Se destaca que autoras y autores plantean como una de las principales metas a nivel educativo, la universalización de la educación, buscando una mejora en la calidad de los servicios, sin embargo, el Estado de la Educación menciona que tal meta no se ha alcanzado y progresa con lentitud y agrega que “la gestión del sistema educativo -en particular la estructura organizativa y los estilos de gestión imperantes en el MEP- es un factor que dificulta concretar estas metas nacionales” (Estado de la Educación, 2019, p.119).

Aunado a eso, también se menciona que determinadas áreas del MEP requiere de revisión porque no propicia los logros en áreas claves, que han sido destacados con anterioridad; tales como la reforma curricular, cobertura, financiamiento y mejora salarial docente, entre otras, lo que coloca al país en una posición de rezago (Estado de la Educación, p.120). Esto refleja que existe aún un camino que trazar en materia de universalización de la educación secundaria, por lo tanto, los estudios relacionados con la temática, son aportes al debate existente y visibilizan las deficiencias en materia de educación y derechos humanos.

Los aportes que realizaron Guardado y Hernández (2010), relacionados con la temática, se dirigen a la función del Estado como garante del derecho a la educación. Al respecto UNICEF menciona que “al hablar del Enfoque de Derechos, son tres las obligaciones que el Estado se compromete a cumplir en materia de educación, estas son: 1. Hacer efectivo el derecho a la educación. 2. Respetar el derecho a la educación. 3. Proteger el derecho a la educación” (UNICEF, 2008, p.87).

Se evidencia entonces, que tanto los autores antes mencionados, como el Estado de la Nación hace referencia al papel del Estado en el acceso a la educación y este como derecho humano. No obstante, hace referencia que a pesar de que este sea un derecho “respaldado por el mismo aparato estatal, esa Educación Costarricense no es comparable ni ajustable para todos los sectores sociales, porque existen diversos estratos donde destacan las clases hegemónicas, dominantes, la clase media (alta, baja) y la clase en estado de pobreza y pobreza extrema” (Guardado y Fernández, 2010, p. 124).

Finalmente, las autoras antes citadas apuntan que, si se quiere hablar de educación universal, es importante reflexionar sobre las formas de aprendizaje, porque más allá de la cobertura y el acceso a la educación, eso no garantiza la permanencia en los centros

educativos; lo que lleva a resaltar la importancia de estudiar e indagar sobre aquellos factores que excluyen a las poblaciones del sistema educativo.

Entre las principales discusiones de la educación como derecho, Barboza, Camacho, Flores, Hernández, Vargas y Venegas (2008) hacen referencia a todos los aspectos de la vida que se ven permeados por el acceso a la educación. Estos autores mencionan que la educación trae a la vida de las personas conocimientos y habilidades para lograr una adecuada adaptación al medio social y con ello la convivencia con el contexto; constituyéndose de esta manera como un derecho fundamental.

Aunado a esto, Flores-Davis (2015) hace referencia a que la alfabetización de las personas adultas influencia la calidad de vida de las mismas, comprendiendo de esta manera la educación como un factor integral, y no únicamente como un aporte en la dimensión económica y profesional de la vida de las personas. Esto quiere decir que una persona puede sentirse más realizada al cumplir sus metas académicas y por ende más feliz y con mejor calidad de vida.

Barboza et al. (2008) concuerda con Flores-Davis, menciona de la educación como derecho universal, el cual va más allá de la adquisición de conocimientos académicos, considerando también los funcionales, que van a repercutir favorablemente en el desenvolvimiento de las personas, lo que les permitirá, con el tiempo, la movilidad social y, por ende, una mejor calidad de vida.

Por lo tanto, a raíz de lo anterior se evidenciaron vacíos existentes, no solo en el derecho a la educación, sino a la vulneración de este derecho. Se evidenció también el olvido del Estado costarricense de ciertos sectores de la población, lo que afecta en diferentes ámbitos de la vida de estas personas, incluyendo la calidad de esta.

Muñoz (2018) aporta a la temática con una amplia reflexión en lo que respecta a los derechos fundamentales y el derecho a la educación. Entre sus aportes destaca el Índice de Oportunidades Educativas, indicador constituido por la igualdad de acceso, igualdad de trato, igualdad de logro e igualdad en la realización social de los logros educativos; por lo tanto, aporta mediante este índice, aspectos importantes no solo para generar un amplio análisis de la temática del derecho a la educación, sino para abordar dos de las categorías expuestas: exclusión educativa y género.

Relacionado con lo anterior, Araya (2005) destaca la importancia de generar política pública que garantice este derecho a las mujeres. Es de esta manera que se introduce el tema del acceso a la educación y su relación con la exclusión del sistema educativo por género. Esto evidencia la línea investigativa existente en relación con la educación, lo que permite identificar como un vacío investigativo los factores que juegan en contra en el cumplimiento por parte del Estado costarricense del derecho a la educación de las mujeres.

Otro de los principales hallazgos, que puede ser abordado con mayor fuerza en otras investigaciones, es la afectación en la calidad de vida que tienen las personas que fueron excluidas por diferentes motivos del sistema educativo, por cuanto, si bien es cierto, Flores-Davis (2016), Barboza et al. (2008) y Muñoz (2018) hacen referencia a la importancia de la educación más allá de los conocimientos académicos, ninguno de los autores aborda con profundidad las implicaciones del no acceso a este derecho.

Los hallazgos mencionados son fundamentales, pues son la base del tema de investigación, considerando, además, que uno de los principales factores en común durante el análisis documental, fue la determinación de la educación como derecho humano fundamental. Por lo tanto, el no acceso a la misma por los diferentes sectores de la población puede considerarse como un derecho vulnerado.

1.2.2 Política educativa

Al profundizar en los hallazgos anteriormente descritos, en cuanto a las tendencias de investigación, se encuentra que, para comprender la educación como derecho, también se debe de entender la lógica de las políticas educativas, así como los esfuerzos gubernamentales por garantizar estos derechos a partir de las políticas públicas. En este aspecto Araya (2005) hace referencia a las funciones desempeñadas por el Estado desde 1990 y sus variaciones como producto de las exigencias en cuestión de derechos a nivel internacional; lo que causa apertura a la discusión sobre la equidad social.

Esto conlleva al Estado costarricense a redireccionar sus esfuerzos hacia propuestas de inclusión. No obstante, la autora menciona barreras existentes para lograr una mayor equidad en materia de política educativa, las cuales son:

1) Las relaciones de género están cruzadas por dimensiones culturales, políticas e ideológicas que aluden a los aspectos subjetivos de las personas y por tanto, en algunos casos, su sola mención genera una significativa movilización personal; 2) Debido al carácter subjetivo que los atraviesa, los temas de género son definidos dentro del “ámbito privado” y en esa medida parecen y son analizados como si fueran preocupaciones de sentido común y, por tanto, no susceptibles del diseño de políticas públicas (Araya, 2005, p. 8).

Por otra parte, Rendón y Guayacán (2016) realizan una investigación sobre las políticas educativas a nivel latinoamericano, tomando en cuenta la cobertura, la deserción y la calidad de los sistemas de educación. Referente a eso, parten de la concepción de la educación como un instrumento útil para disminuir las desigualdades y generar mayores oportunidades; es decir, “la educación es concebida como la garantía de las capacidades que las personas deben de tener para poder acceder, en igualdad de oportunidades, a los beneficios que deben brindar la sociedad” (Rendón y Guayacán, 2016, p.27).

El análisis realizado por estos autores permite identificar las tendencias de las políticas educativas en el continente y que principalmente responden a los procesos de globalización, es decir, responden a la lógica del modelo neoliberal. Aunado a eso Centeno et al. (2011) analizaron las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile, esto les permitió reconocer problemas en el sistema educativo, tales como desigualdad en la prestación del servicio, baja calidad, sistemas ineficientes, además “un deterioro creciente de las condiciones de trabajo y profesionalización docente, el divorcio con las necesidades y demandas del sector productivo y, desde ya, la falta de financiamiento” (p.3).

Rendón y Guayacán (2016) mencionan que la intervención internacional en las políticas educativas, hacen que al final estas no respondan a las particularidades de cada país inhibiendo así las transformaciones sociales; motivo por el cual no se logran los impactos esperados y la educación se vuelve un legitimador de las desigualdades sociales.

Cabe destacar que, entre los aportes hallados en este análisis, en cuanto a políticas públicas educativas, autores como Centeno y Leal (2011) y Rendón y Guayacán (2016), entre otros, acuerdan la influencia negativa de los intereses políticos y neoliberales en el acceso a la educación y la planificación de la política pública.

Rendón y Guayacán (2016) mencionan que las políticas públicas educativas en América Latina han estado precedidas por aparentes compromisos de las élites frente al desarrollo de los pueblos. A pesar de que los propios mandatos constitucionales de obligatoriedad determinan la educación como un derecho, han hecho prevalecer la educación como mercancía. La creación de políticas educativas, acordes con las necesidades y deficiencias del sistema y la vulneración de derechos, es fundamental en la temática de análisis. Las mismas fueron evidenciadas en los hallazgos a partir de investigaciones importantes para explicar el manejo de la política pública costarricense en materia de educación.

Además, los autores concuerdan en la influencia del sistema neoliberal en la construcción de la política educativa, por lo que evidencian las deficiencias en la misma y la prevalencia de intereses económicos por encima de los intereses sociales e inclusive de derechos humanos.

1.2.3 Educación de adultos

Conforme avanzó la búsqueda bibliográfica, centrándose más en el tema en cuestión, se identifican algunos documentos relacionados directamente con la educación de personas adultas. Acín (2013) realiza su investigación educación comparando la de adultos de Córdoba, Argentina y Cataluña, España; partiendo de la comprensión de la educación de adultos como una necesidad individual, enmarcada en el derecho a la educación, ante un carácter restringido en el sistema educativo.

Entre los hallazgos se determinan algunos factores que permean el acceso a la educación. Acín (2013) destaca que el acceso a la educación está permeado por un tema de clase. El autor en uno de sus postulados menciona que no es propiamente la edad, sino la clase social a la que se dirigen las ofertas educativas las que determinan el acceso y permanencia. No obstante, existen diversas opiniones al respecto, ya que según otros estudios existen factores como la influencia de la familia para continuar o desistir de los estudios, así como la edad, los roles de género, etc., determinan la permanencia en el sistema educativo.

Lo anterior lleva a cuestionar y plantear a nivel de la investigación, si tal acceso y permanencia obedecen o no a un asunto de clase, así como el peso que tiene la edad en el

acceso a la educación; y con ello exponer un vacío investigativo, al no existir estudios sólidos que contemplen factores de exclusión en la educación de personas adultas.

Por otro lado, entre los aportes más relevantes de este autor, está la clarificación de que la educación de adultos debe ser para adultos, esto porque las etapas del desarrollo entre adultos y jóvenes son muy diferentes. La adultez, menciona Acín (2013) tiene características psicosociales y roles que distan de otros grupos poblacionales, por lo que en conclusión “se considera adulto a la persona que, además de su crecimiento físico, ligado al desarrollo cronológico (edad), evidencia un nivel de autonomía consagrado por la experiencia individual y colectiva” (p.58). En este caso, la educación de adultos debe darse bajo un modelo social en el que prevalezca el aprendizaje sobre la enseñanza.

En concordancia con el autor mencionado anteriormente, el Estado de la Educación (2019) menciona que una de las principales deficiencias en cuestión de educación de adultos, es la poca especialización existente, por lo tanto, en ocasiones se combinan grupos de diferentes edades que no permiten el desarrollo adecuado del aprendizaje de las personas en las diferentes etapas del desarrollo.

Es ahí en donde surge la necesidad de indagar sobre la educación abierta costarricense. Al respecto, una de las escasas investigaciones existentes, es la planteada por Mora (2006), la cual realiza una recreación histórica de la evolución de la educación de adultos en Costa Rica, desde sus inicios en 1949 hasta la actualidad. Destaca, que a pesar de que el programa fue originalmente creado para personas adultas, en la actualidad un gran número de personas jóvenes se incorporan a esta modalidad por beneficios como el poder trabajar, mejor adaptación a diferentes estilos de vida, así como que se puede decidir de qué manera avanzar, entre otros factores.

Según Mora (2006), “la demanda por la educación abierta ha aumentado; no obstante, las posibilidades de éxito en las pruebas son del 40%, siendo más bajo en matemáticas” (p.22). Sin embargo, el Estado de la Educación (2019), menciona que existe un abandono de las estrategias educativas no tradicionales, tal cual es el bachillerato por madurez, de manera que no existen registros de la exclusión educativa en este ámbito.

Por otro lado, la autora Flores-Davis (2016) destaca una serie de aspectos relevantes para la educación de las personas adultas, como lo son la autoestima (creer en sus capacidades

y en sí mismas), el compartir con otras personas en la misma situación, tareas extra-clase (que no se vuelvan una carga), materiales recomendados y acercamiento a la tecnología. Tanto Flores-Davis, como Barboza et al. (2008) toman al pedagogo Paulo Freire como su principal exponente, quien se ha destacado por sus investigaciones en educación popular; por lo que tienen grandes coincidencias en sus artículos y destacan la relevancia que la educación tiene en la vida de las personas adultas, así como el proceso desafiante y novedoso al que se someten.

En ese sentido, en 1960 se desarrolla la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos propuesta por la UNESCO, donde se introduce el concepto de Andragogía para explicar el aprendizaje de las personas adultas; Torres, Arroyo y Pineño (2000) plantean que la horizontalidad es un elemento central de este concepto, en tanto el aprendizaje parte de la experiencia y madurez correspondiente a la edad adulta.

De esta manera, la persona es “capaz de autodirigirse y autocontrolarse porque su madurez psicológica y su experiencia están a la par de la madurez y la experiencia del facilitador del proceso de aprendizaje” (Torres et al., 2000, p. 26). De igual forma, para Chacón (2012) la Andragogía es una disciplina que parte de la concepción de adulto, la cual “está vinculada al desarrollo biológico, psicológico y social” (p.19).

A partir del análisis de antecedentes se determinó que existen carencias importantes relacionadas con la educación de adultos y temáticas transversales como la exclusión de personas adultas del sistema educativo, esto da un portillo a generar aportes a la temática a partir de la investigación a realizar y concebir la educación de adultos como fundamental para la validación de los derechos de la población.

1.2.4 Exclusión e Inclusión Educativa

Como se ha venido mencionando en los apartados anteriores, cuando se habla de educación como derecho y específicamente de la educación de adultos, es totalmente necesario revisar los antecedentes en materia de exclusión educativa como uno de los principales factores por el cual las personas no continúan sus estudios. Este tema durante la búsqueda bibliográfica estuvo intrínseco en muchos de los referentes teóricos que abordan la temática de educación.

Primeramente, en torno a la inclusión educativa, la UNESCO (2016) hace referencia a esta como la garantía de igualdad de oportunidades para todas las personas en materia de educación. En la actualidad este punto responde al objetivo cuatro de desarrollo sostenible, en donde se hace hincapié en la importancia de la inclusión y la igualdad como cimientos de una enseñanza de calidad. Además, hace referencia a que existen tratados y convenciones en materia de derechos humanos, en las que se prohíbe, a nivel de enseñanza, toda forma de exclusión de oportunidades basada en diferencias sociales, tales como origen étnico, sexo, género, religión, nacionalidad, entre otras; un ejemplo es la Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960. En ese sentido, afirma que, para brindar una educación de calidad a poblaciones excluidas, es necesario elaborar políticas de carácter inclusivas.

Otro de los aportes en torno a la inclusión educativa lo realiza Quijano (2008), en donde plantea esta inclusión como un reto del sistema educativo costarricense. El mismo tiene énfasis en la inclusión de personas con discapacidad, no obstante, le da relevancia a la importancia de los esfuerzos por incluir a las distintas poblaciones o grupos en situación de vulnerabilidad. Esto evidencia la concordancia existente entre la UNESCO (2016) y Quijano (2008), por destacar la importancia de los esfuerzos políticos y estatales para garantizar el acceso a la educación.

Por otro lado, en la comprensión de la exclusión educativa, Guardado y Hernández (2010) definen los conceptos de exclusión, repulsión y expulsión, para referirse a la situación educativa en Costa Rica. Tomando en cuenta que desde el enfoque de derechos mencionan estas autoras existe una multicausalidad de factores que están en los procesos de enseñanza y que tiene relación directa con la situación de los y las estudiantes.

El Estado de la Educación (2019) aporta un hecho nuevo en el análisis de la educación, se trata de la *violencia social*. Menciona que, un riesgo en la meta de universalizar la educación secundaria, tiene relación con la cercanía de centros educativos con zonas donde se localizan eventos delictivos. En ese particular, analizaron la incidencia de estos factores, de manera que en el 2017 un estudio por parte del Instituto Costarricense sobre Drogas (ICD), reveló que hay una problemática en el nivel de exposición que recibe ese grupo poblacional. Los principales hallazgos del informe están orientados a la relación

que existe entre el tráfico de drogas, homicidios, inversión social y contexto del centro educativo y la exclusión educativa.

El aporte que hacen los anteriores autores en la diferenciación de conceptos, permite comprender que no se trata de deserción educativa, sino que esta multicausalidad define mejor cada caso, porque cuando se trata de que existen carencias socioeconómicas para el acceso a la educación se debe hablar de exclusión; cuando el mismo sistema no permite el aprendizaje, depositando la carga en los diferentes actores involucrados, se debe de hablar de expulsión y cuando los y las jóvenes abandonan la educación por encontrarla aburrida, se habla de repulsión.

Según Guardado y Hernández (2010), los conceptos antes mencionados, permiten evaluar las condiciones socioeconómicas y culturales que las personas enfrentan en la cotidianidad del sistema educativo; también hay que tener en consideración que la mejora de la calidad de la educación para impedir la expulsión y repulsión educativa debe tomar en cuenta la capacidad de profesorado.

Las autoras entre sus conclusiones destacan el hecho que las condiciones en las que se encuentra la educación secundaria generan exclusión educativa, al no permitir la permanencia, por lo que la educación en lugar de ser un instrumento que permita disminuir la brecha entre clases sociales al decir que “es gratuita y costada por el Estado”, en el contexto sociopolítico, económico y cultural no permite que sea de tal manera” (Ídem, p. 151).

De esta manera Guardado y Hernández (2010) hablan que la exclusión en los centros educativos tiene que ver con factores de desigualdad económica, social y cultural. Aunado a esto mencionan que la educación secundaria se ha llegado a convertir en un mecanismo de exclusión, porque propicia que las personas se vean obligadas a incorporarse a la población económicamente activa, pero en condiciones desiguales, al no tener los medios para seguir estudiando y que por consiguiente reproducen el círculo de la pobreza.

Los anteriores hallazgos, a pesar de ser de gran valor y aporte a la investigación, evidencian la escasez de material teórico relacionado con estos factores multicausales a los que se hace referencia. El Estado de la Nación, retoma uno de estos posibles factores, pero

deja de lado el análisis enriquecedor que tiene el estudio a profundidad sobre los motivos por los que las personas se excluyen del sistema educativo formal.

En relación con lo anterior, Monge (2016) hace un llamado a evidenciar que el nivel de escolaridad tiene un gran impacto en la posibilidad de acceder a trabajos de calidad y estos a su vez tienen relación directa con buenas fuentes de ingresos. Adicionalmente indica que, “una persona que cuente con escasos estudios experimentará una mayor vulnerabilidad respecto al desempleo, subempleo o a la precariedad laboral asociada al empleo en el sector informal de la economía” (p.98). Lo expuesto anteriormente, concuerda con Mora (2006), ya que, entre los factores de exclusión expuestos por el estudiantado, se destaca la necesidad de trabajar y estudiar.

Entre los retos identificados, se encuentran las brechas en la educación vinculadas a aspectos sociodemográficos y socioeconómicos, así como otras relacionadas con la rigidez del sistema educativo en aras de las transformaciones culturales. En tanto, según Monge (2016) mientras existan condiciones estructurales que impidan a las personas, por su situación socioeconómica, el derecho a la educación, la universalización del acceso a la misma no podrá ser una realidad.

De tal modo, se entiende que el problema de la exclusión se profundiza cuando se reconoce que el acceso a la educación es desigual, siendo las personas con bajos recursos las más perjudicadas, es decir, de acuerdo con Monge (2016) la desigualdad social es reproducida en los problemas de cobertura secundaria, al remarcar en las diferencias que históricamente han tenido las zonas rurales y urbanas.

Por otro lado, Barboza et al. (2008) y Flores-Davis (2016), hacen referencia a la exclusión desde la importancia que tiene para las personas adultas su alfabetización ya que, según los aportes de Paulo Freire, existe una vinculación entre la palabra y la realidad, es decir, la alfabetización según este último conlleva una mejor comprensión del mundo. Por lo tanto, resulta necesario comprender aquellos aspectos que excluyen a las poblaciones del sistema educativo para así garantizar estrategias que mejoren la calidad de vida de las personas. En torno a la exclusión educativa, se encuentran grandes hallazgos, no obstante, tal cual se planteó al inicio, los mismos no se encuentran directamente relacionados con la educación secundaria de personas adultas.

A pesar de encontrar grandes carencias a nivel teórico, en función del estudio de los factores de exclusión, del estudio específico del acceso a la educación de las personas adultas y del peso que tiene el género en la temática, también se determinan puntos de encuentro en autoras como Barboza et al. (2008), Flores-Davis (2016), Monge (2016) y Mora (2006); ya que evidencian la importancia que tiene el acceso a la educación para las personas y su calidad de vida, lo que le da un papel protagónico a llevar a cabo una investigación que amplíe los hallazgos en la temática en cuestión.

1.2.5 Trayectoria Educativa

De forma más específica, se orientó la búsqueda a referentes teóricos vinculados a las historias de vida de las personas en torno a la educación. Entre los documentos que fueron parte de la revisión documental, se destacan los aportes de García (2011), quien realiza un estudio sobre las trayectorias educativas, el cual plantea que, para realizar el análisis de las mismas, es necesario observar los movimientos de una población a lo largo de los ciclos escolares.

Por su parte, Toscano, Briscioli, Morrone (2015) plantean estrategias teórico-metodológicas para su abordaje, mencionan que “la trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan” (p.1).

Además, estas autoras plantean que las trayectorias deben concebirse como un entramado centrado en la escolarización, pero en el que convergen tres aspectos: lo estructural, institucional y biográfico. Por otro lado, también exponen la necesidad de cuestionar la percepción del tiempo que imponen las trayectorias teóricas sobre lo lineal del proceso de aprendizaje, lo cual evidencia la inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos.

Finalmente, plantean que el estudio de la trayectoria permite entender cuáles son los factores que causan el abandono y exclusión educativa desde múltiples dimensiones, como lo son la situación socioeconómica, las responsabilidades que asumen en su vida cotidiana y las prácticas expulsoras que el mismo sistema educativo provoca (Toscano et al., 2015).

Ferreira y Bonetti (2015) realizaron una investigación sobre la educación secundaria y las trayectorias, en la cual mencionan que para analizarlas es necesario contemplar las múltiples perspectivas que involucra a los y las estudiantes y la institución, de manera que se articulen lo universal, la educación, las singularidades, lo social y lo individual, en pro de las potencialidades de las personas y las oportunidades que brinda el contexto.

En su investigación plantean que una de las principales discusiones sobre la temática de trayectoria educativa o escolar tiene relación con las expectativas dirigidas al cumplimiento de las trayectorias teóricas y el modelo único de “hacer escuela”, el cual tiene relación con los tiempos de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a esto, mencionan en sus hallazgos que hay trayectorias no encauzadas que se asocian a los y las estudiantes y sus dificultades, de manera que esto se relaciona con dos dimensiones, una que es objetiva, en la cual hay normativas y regulaciones que fuerzan la elección de centros educativos; y la otra es subjetiva, esta se instala en las decisiones que toman los y las docentes para diseñar las propuestas de enseñanza basándose en sistemas de categorización y ciertos criterios (Ferreira y Bonetti, 2015).

Finalmente plantean que la crítica principal tiene relación con la “normalidad” de las trayectorias y las implicaciones que esto tiene sobre el sistema educativo y la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, Calneggia et al. (2013) mencionan que es necesario comprender este concepto como *un camino en construcción permanente*, lo cual significa que no hay un único modo, pues existen factores que intervienen en las trayectorias tales como interrupciones, desvíos, atajos y diversidad de formas de hacerlo.

Como mencionan estos autores, las trayectorias educativas no deben verse como lineamientos a seguir, ya que estas están llenas de particularidades que la hacen diferente para cada persona. En este sentido Montes y Sendón (2010) señalan que las trayectorias son un conjunto de expresiones que articulan diversidad de elecciones, incluyendo las propias y las familiares, así como las demanda educativa y las propuestas que realizan a disposición de ciertos sectores, principalmente altos y medios; de esta forma, plantean que las propuestas institucionales pertenecen a “un contexto definido como fragmentado social y

educativamente, mismo que también opera condicionando los recorridos y las prácticas” (p.382).

Es importante rescatar lo que han venido planteando los diversos autores y autoras con respecto a la trayectoria educativa y lo necesario de considerar estas particularidades en su dinámica como parte esencial de la vida de las personas, por lo tanto, estos hallazgos han permitido a las investigadoras la construcción del objeto de estudio y delimitación del tema.

Los autores y autoras tienen grandes puntos de encuentro en sus teorías, no obstante, aún quedan muchos campos para investigar en lo que respecta a las trayectorias educativas. Uno de los vacíos existentes, es que no se encontraron estudios vinculados específicamente con las trayectorias de mujeres adultas, lo que permite generar aporte a la temática.

1.2.6 Rol del Género en la Educación

En la búsqueda bibliográfica se pretendió orientar la misma a la temática de interés, por lo tanto, en el siguiente apartado se destaca la vinculación entre el género y la educación. Araya (2005) quien realiza un proyecto en el cual expone las políticas públicas en educación y equidad de género en Costa Rica, también investiga la existencia de políticas educativas con capacidad de acortar las brechas existentes entre hombres y mujeres en la educación. La autora expone que los esfuerzos realizados en materia de política pública en torno al género en la educación son insuficientes y carecen de un impacto significativo.

Por otro lado, Muñoz (2018), rescata esfuerzos realizados para el desarrollo de la mujer, desde el año 1976 hasta la actualidad, mediante programas para que adolescentes madres no salgan del sistema educativo formal. Además, menciona que estas acciones son respaldadas por los derechos fundamentales de universalidad de la educación e igualdad de oportunidades y no discriminación.

Sin embargo, en su mayoría estas acciones no atacan la base de la desigualdad de género. La autora propone que son provenientes del feminismo liberal, por lo tanto, son reproductoras del sistema patriarcal. En ese sentido, están enfocadas principalmente en el acceso a la educación para las mujeres y no necesariamente en la equidad. Por consiguiente, Araya (2005), recalca los esfuerzos costarricenses, sin dejar de lado la crítica a las medidas paliativas que perpetúan la exclusión.

Los aportes realizados por Cervera y Pérez (2016) en el análisis de la educación de mujeres mexicanas de 21 a 46 años, desde sus relatos de vida, aporta componentes relevantes en cuestiones de género. En este sentido conciben el género “como el conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, socialmente asignadas a las personas” (p.1727), estas características responden a contextos históricos y se transforman con el paso de este. Las diferencias en las características del género provocan que existan desigualdades a partir de las concepciones vinculadas a los roles de género.

En el caso de las mujeres participantes del estudio, las autoras lograron concluir la relevancia de los roles de género en la continuidad de las mujeres en los estudios. Determinan que “Las mujeres de la muestra nacidas entre 1950 y 1970, no accedieron a la educación superior, donde la familia y sus variables económicas, de creencias, actitudes machistas y comportamientos fueron las principales causas que impidieron este acceso” (Cervera y Pérez, 2016, p.5). Además, añaden, el impacto de las familias y el contexto en el acceso o no a la educación.

De la misma forma Cervera y López (2016) hacen el análisis de la historia de vida de las mujeres en relación con la educación, desde su contexto familiar. La educación en este es vista como transformadora de las relaciones sociales, la cual genera cambios en el contexto de las personas.

Los roles asignados a las mujeres en la sociedad, las relega principalmente a las labores del hogar, excluyéndose de las decisiones comunitarias y familiares. Siendo la educación una de las cuestiones en las que no logran ser partícipes por los roles que se les asigna en sus familias, aunado a las condiciones sociales o económicas que les impiden acceder a la educación secundaria (Cervera y López, 2016).

Realizando un análisis de hallazgos desde el derecho a la educación, hasta el papel de la mujer en la educación, se determina que, a pesar de la existencia de indicadores relacionados a la exclusión de las mujeres del sistema educativo, existen pocas investigaciones al respecto. Entre las existentes, se destaca la de Araya (2005), la cual da elementos claves para el desarrollo de otros campos investigativos en relación con la temática.

Las investigaciones en este ámbito resultan ser casi nulas, y el vacío aumenta conforme más específica es la temática abordada o por investigar. Existen múltiples investigaciones que determinan las afectaciones que han tenido las mujeres por los roles que han sido impuestos en la sociedad, no obstante, Costa Rica y la educación costarricense carecen de aportes teóricos sobre las brechas educativas existentes entre hombres y mujeres.

1.2.7 Balance General

A modo de balance, existen diferentes investigaciones que generaron aportes a este TFG, relacionadas con la desigualdad de género, derecho a la educación, trayectoria educativa y educación abierta o de personas adultas, sin embargo, no existen estudios vinculados con los factores de exclusión que viven las mujeres, en relación con análisis de la educación abierta.

Esto quiere decir, que se pueden indagar aisladamente ciertas tendencias en cuestión a la educación, y en algunos casos muchas de estas tendencias conforman una serie de hallazgos que se respaldan entre sí. No obstante, tal cual se evidenció en los apartados anteriores, la educación de personas adultas ha pasado a ser una temática de segundo plano en el Estado costarricense, y esto se evidencia no únicamente en la política pública, sino también en las investigaciones.

Estos vacíos permitieron la viabilidad de la presente investigación, pues al ser un campo poco explorado, abre la posibilidad de generar valiosos hallazgos a nivel teórico, para comprender hacia dónde deben ir dirigidos los esfuerzos en política pública, así como esfuerzos investigativos, con el fin de visibilizar los derechos vulnerados de algunas poblaciones como son las mujeres; tal cual es el caso de esta investigación.

En cuanto al derecho a la educación, a pesar de constituirse el mismo como fundamental, algunos autores defienden que no puede hablarse de universalidad de la educación secundaria; cuando el mismo sistema no toma en cuenta los contextos socioculturales para el acceso a la misma y en la creación de las políticas públicas. Por lo tanto, esta temática, se vio vinculada directamente con el estudio de las trayectorias de vida de las mujeres adultas, pues permitió visibilizar cómo los derechos de la población se ven vulnerados.

Uno de los hallazgos que permitieron orientar la investigación es abordado por Acín (2013), quien plantea que uno de los principales factores de exclusión de las personas adultas, no es la edad, sino factores socioeconómicos que permean la vida de las personas. A partir de esto, se extendió el interés de conocer cuáles eran aquellos factores que intervienen en las diferentes trayectorias educativas de las personas, y si estaban determinadas por la edad, el género, por factores de clase, o bien vacíos en lo que respecta a la política pública.

Aunado a eso, entre las principales conclusiones de las políticas educativas, los autores concuerdan que a nivel latinoamericano existe una tendencia de concebir la educación como un instrumento para disminuir las desigualdades sociales, sin embargo, estas políticas responden a los procesos de globalización propios del sistema neoliberal. De esta forma, los autores resaltan que, a nivel de políticas educativas, es necesario tomar en cuenta los contextos de cada país para la implementación de medidas educativas, en lugar de intentar adaptar el país a medidas internacionales, así lo refuerzan Araya (2005) y Centeno (2011).

Por consiguiente, al abordar el tema de la exclusión educativa, los principales análisis que realizan los autores y autoras tienen vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el que se busca que a nivel educativo exista una igualdad de oportunidades, poniendo como pilar el acceso a la educación y la igualdad. Por otro lado, al mencionar el tema de la exclusión, las autoras Guardado y Hernández (2010) plantean el no hablar de deserción, ya que este concepto adjudica la responsabilidad a la persona estudiante y no al sistema, por lo que ellas colocan los conceptos de exclusión, repulsión y expulsión como formas de referirse a la situación educativa costarricense. Además, las autoras en conjunto con los hallazgos del Estado de la Educación (2019) hacen referencia a la importancia de investigar aquellos factores que excluyen a la población de la educación y que no permiten la universalización de la misma.

Barboza, Camacho, Flores, Hernández, Vargas, y Venegas (2008), así como Flores-Davis (2015), comprenden a la educación como parte de un factor integral en el desarrollo de las personas, en donde la misma no representa únicamente la alfabetización, sino también habilidades para lograr una mejor adaptación al medio social, así como a la calidad de vida, en tanto representa en muchos casos un logro. Es a partir de lo anterior, que estudiar las trayectorias educativas, y no únicamente los procesos educativos son fundamentales para la

investigación, ya que en las trayectorias están inmersos factores de la vida cotidiana que permiten comprender lo que significa la educación en el desarrollo integral de las personas.

Por otro lado, algunas de las autoras consultadas concuerdan en que es necesario ver las trayectorias educativas desde tres ámbitos: lo estructural, institucional y biográfico. Las conclusiones a las que llegan los autores y las autoras consultadas son justamente la crítica a las trayectorias teóricas y la linealidad que intentan cumplir, ya que no toman en consideración el contexto, ni las particularidades de la población.

A pesar de que algunos de los factores pueden estar asociados al género, a lo largo de los descubrimientos se pueden identificar múltiples factores que permean las trayectorias educativas. Sin embargo, en la vinculación entre género y acceso a la educación, las conclusiones a las que llegan las investigaciones, es que esta depende de muchos factores vinculados principalmente a roles establecidos por un orden patriarcal del sistema y a la violencia social, no obstante, en esta temática también se denota un vacío importante, que únicamente Araya (2005) incluye a profundidad dentro de su estudio.

También se puede concluir que el tema de acceso a la educación en mujeres costarricenses, ha sido poco estudiado, no obstante, se cuenta con material bibliográfico que genera grandes aportes en cuanto a otras categorías de estudio que permean la temática, por lo tanto, la iniciativa investigativa en torno a la educación de mujeres adultas, se vio alimentada por las otras categorías estudiadas, pero generó aportes a los vacíos teóricos antes mencionados, dando pie así a identificar a los procesos educativos de las mujeres costarricenses como el objeto de estudio. Esto a partir de los diferentes hallazgos en cuanto a los factores que pueden permear estos procesos educativos, así como los vacíos teóricos en torno a la temática.

1.2.8 Principales hallazgos y vacíos

- Un hallazgo valioso es el uso del Índice de Oportunidades Educativas para el análisis de la educación como derecho. Muñoz (2018) contempla aspectos como la igualdad en el acceso, en el trato, y en la realización social como parte de los logros educativos. Esto da respaldo a la importancia existente de validar la educación como derecho, y

conocer a profundidad aquellos derechos vulnerados en las diferentes poblaciones, en el caso de esta investigación, al acceso a la educación de las mujeres adultas.

- En la temática de políticas educativas se evidencia que la población meta no son las personas adultas y que estas solo son mencionadas como parte de las estadísticas de alfabetización, lo cual evidencia un vacío y deuda con esta población. En este sentido, dentro de estas carencias se encuentra la necesidad de crear políticas educativas que
 1. Sean acordes con las necesidades de la población, según los diversos contextos y
 2. Contemplan a la población adulta dentro de las políticas educativas para garantizarles el acceso y el derecho a la educación. Esto le da un gran sustento teórico a la investigación planteada, en tanto busca incursionar en los estudios referentes a la educación de personas adultas, específicamente mujeres.
- Entre los hallazgos en la educación de adultos, se destaca la importancia de estudiar e indagar sobre diferentes factores que pueden influir en el acceso a la educación, debido a que según Acín (2013) no es un tema de edad, sino de clase; no obstante, es un tema que debe de ser investigado a profundidad, ya que existen otras personas autoras que plantean la edad como factor determinante.
- Tal cual se menciona en el punto anterior, entre los principales vacíos son las pocas investigaciones en torno a la educación de adultos, aunado al hecho de que en esta se contemplan personas mayores de 18 años, por lo que resulta importante poner atención a las diversas etapas del desarrollo, ya que los debates en esta temática giran en torno a la concepción de adulto y a las particularidades que tiene la población adulta principalmente con las brechas generacionales y lo que conlleva el intentar homogeneizarlas. A partir de estos hallazgos, y las estadísticas de la ENAHO (2019) se revela la importancia de seleccionar un grupo poblacional, con el fin de caracterizarlo y comprender sus necesidades, así como los factores que están vinculados a su trayectoria educativa. Es por esto, que el presente estudio se particulariza a personas participantes del Programa de Educación Abierta UCR de 40 años y más.
- Un vacío de suma relevancia para esta investigación es la falta de documentos en las que se aborden las temáticas de exclusión e inclusión educativa desde la educación

de adultos, ya que las investigaciones consultadas evidencian datos en torno a la población menor edad, que es la que comúnmente asiste a centros educativos, sin embargo, no toman en cuenta los factores por los que las personas adultas son excluidas del sistema educativo y cuáles son sus oportunidades de inclusión. A partir de este hallazgo, mediante la investigación se pretende comprender aquellos factores que permean la trayectoria educativa de las mujeres participantes del PEA-UCR, que pueden estar vinculados a la inclusión o exclusión educativa, o bien a diferentes factores del entorno y la vida cotidiana de las mujeres sujetas de estudio.

- Como parte del rol del género en la educación, las investigaciones arrojan que pese a que existen indicadores que se relacionan con la exclusión de las mujeres del sistema educativo, existen pocas investigaciones que aborden esta temática, en la que se evidencia la existencia de factores que agudizan la exclusión de las mujeres del sistema educativo por cuestiones de género. Por lo tanto, el presente Trabajo Final de Graduación permitirá visibilizar alguna posible vinculación entre la trayectoria educativa de las mujeres y los factores de exclusión. Abriendo así este trabajo un portillo para nuevas investigaciones, y generando un gran aporte a la temática.

A modo de conclusión, existieron importantes hallazgos en torno a las diferentes investigaciones que permitieron orientar el estudio a partir de las trayectorias educativas de las mujeres, así como la importancia de las políticas públicas e iniciativas a nivel nacional, con el fin de visibilizar la educación de adultos como derecho. No obstante, se evidenciaron grandes vacíos en torno a la temática de educación de adultos, o bien, referentes teóricos que estudian la brecha existente expuesta en la ENAHO (2019), con respecto al acceso a la educación entre los hombres y mujeres; brecha que además podría tener vinculación con una cantidad mucho mayor de mujeres que acceden al Programa de Educación Abierta como una segunda oportunidad en sus procesos educativos para culminar los estudios secundarios.

Es a partir de lo anterior, que la presente investigación se concibe como fundamental para el debate del acceso a la educación de las personas adultas, específicamente de mujeres. Los hallazgos y carencias investigativas permitieron orientar el estudio hacia los procesos educativos de las mujeres costarricenses, con el fin de particularizar el problema de investigación, según los aprendizajes obtenidos y lo encontrado durante este análisis.

1.3 Delimitación del Objeto de Estudio y Problema de Investigación

Es a raíz de la justificación y los vacíos investigativos develados en el estado del arte, que se evidenció la existencia de brechas socioeconómicas o diferentes factores que permean la trayectoria educativa de las personas, en especial de las mujeres. Esto en cuanto al acceso y permanencia de las mismas en la educación.

El Estado de la Educación (2019), hace referencia a diferentes factores entre los que se encuentran el narcotráfico, la pobreza, desafíos en cuanto a la política pública y la universalización de la educación secundaria, el crecimiento de la matrícula, entre otros; que aumentan las brechas en cuestión de materia educativa y acceso a la educación. Entre los retos colocados se encuentra la educación de personas adultas, ya que se identificó el crecimiento de nuevas ofertas educativas vinculadas a esta población, no obstante, con grandes deficiencias y “limitaciones en términos académicos, de personal, infraestructura, material didáctico y presupuesto, que afectan negativamente la calidad de su oferta educativa” (Estado de la Educación, 2019, p.124).

A partir de lo mencionado con anterioridad, y aunado a los datos estadísticos de la ENAHO (2019), que dejaron en evidencia las brechas existentes en el acceso a la educación entre hombres y mujeres mayores de 40 años, así como la revisión documental, es que se construye el **objeto de investigación** presentado a continuación:

Las trayectorias educativas de mujeres adultas participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica.

Desde este objeto de investigación se pueden abordar gran variedad de problemas investigativos que aporten al debate del acceso a la educación de las mujeres. Uno de los posibles problemas, que surgen a partir de este objeto, tiene vinculación con los factores de exclusión que han tenido las mujeres a lo largo de sus vidas, y que repercutieron en el acceso a la educación. En el caso de este Trabajo Final de Graduación, se partirá de la trayectoria educativa de mujeres que son estudiantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica.

Por lo tanto, se busca investigar aquellos factores sociales, económicos, culturales, materiales, emocionales, ambientales, entre otros; que han permeado la vida de las mujeres y sus trayectorias educativas; y que las excluyen del sistema educativo secundario. Se

pretende analizar la trayectoria educativa de las mujeres seleccionadas como muestra para el estudio. Estas mujeres mayores de 40 años serán estudiantes participantes del Programa de Educación Abierta, o bien mujeres que terminaron sus estudios en el mismo durante el período de 2017-2021.

Además de comprender estos factores, se analiza el papel del género en estos procesos de exclusión, con el fin de determinar una posible vinculación entre estos factores y la realidad social de las mujeres. Por otro lado, el estudio no solo está enfocado en estos factores de exclusión, sino también en aquellos factores que les permitieron a las mujeres retomar sus estudios secundarios en el PEA.

Según el Estado de la Educación (2019):

La cantidad de estudiantes que iniciaron y no terminaron ascendió a 26.290 en ese último año. Esta cifra refleja parcialmente la magnitud de un problema no resuelto en este nivel, al no incorporar los datos de la exclusión en las modalidades no tradicionales, como Cindea, IPEC, CNVMTS, entre otras.

Estos datos, a pesar de que no son directamente relacionados con la población adulta, son datos que reflejan el constante deterioro del acceso a la educación, y algunas limitaciones a nivel país en cuanto al abandono de poblaciones, como lo son las que acceden a la educación mediante modalidades no tradicionales; que en muchos casos se ven representadas por personas adultas, que en algún momento de su trayectoria educativa se vieron excluidas del sistema por diversos factores.

Por otro lado, también se pretende indagar sobre aquellos alcances y limitaciones que ha tenido el Programa en la tarea de reducir las brechas sociales existentes en el sistema costarricense y reconocer la educación como un derecho humano sin distinción de género, clase social, país de origen, orientación sexual o grupo social. Esto a partir de los datos recolectados que evidencian, no solo aquellos factores que han excluido a las personas del sistema educativo, sino también, a las limitaciones existentes en cuanto a la posibilidad de estas para acceder en la adultez a educación de calidad.

A modo de síntesis, el problema de investigación planteado, pretende analizar aquellos factores de exclusión educativa que caracterizan las estadísticas relacionadas a educación desde el sistema costarricense, por otro lado, recupera la importancia de visibilizar

la brecha existente entre hombres y mujeres mayores de 40 años y el acceso a educación; y por último, retoma aquellas limitaciones y fortalezas existentes en relación con el acceso a la educación de adultos; todo esto a partir de la trayectoria educativa de las personas participantes de la investigación. Lo que lleva a particularizar el problema **de investigación** de la siguiente manera:

¿Cuáles son las trayectorias educativas de las mujeres adultas de 40 años y más, participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica?

Esta pregunta de investigación busca generar aportes en el transcurso del TFG con el fin de materializar el abordaje del objeto. Por lo tanto, se evidencia que el enfoque central del estudio es la educación de mujeres, desde una perspectiva de género. Por otro lado, se busca aportar también a la discusión existente en torno al acceso a la educación, la cual, según queda evidenciado, se ha orientado únicamente a los factores de exclusión de las personas jóvenes y no retoma la trayectoria educativa de las personas adultas, lo que acrecienta la brecha educativa hacia las mujeres adultas.

1.4 Objetivos de Investigación

A partir del objeto de investigación se plantearon los siguientes objetivos a responder:

1.4.1 Objetivo General

Analizar las particularidades de las trayectorias educativas de las mujeres adultas participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica.

1.4.1.1 Objetivos Específicos

- Identificar los factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta.
- Recuperar aquellos factores que permitieron el retorno de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta a la educación secundaria.
- Precisar los alcances y limitaciones del Programa de Educación Abierta en materia de inclusión educativa, desde la trayectoria educativa de mujeres adultas participantes.

1.5 Estrategia Metodológica

En el presente apartado se expone la materialización de la investigación, de tal manera que se evidencia, a partir de la metodología de investigación, un adecuado abordaje del objeto. En él se incluye la delimitación del espacio temporal del estudio. La contraparte institucional y el período del mismo, además de la delimitación y descripción de la población participantes; esto para comprender a profundidad la composición de la investigación a realizada.

Además, expone cada proceso metodológico realizado en el período. En tanto, describe a detalle el proceso de investigación, las técnicas realizadas, los procesos de recolección de la información, así como también del análisis respectivo. Estos elementos, son los que le dieron viabilidad a la investigación, y caracteriza las diferentes etapas y los diferentes retos que la conformaron, así como las consideraciones éticas que permitieron comprender la importancia de la misma y los elementos a considerar. Es a partir de este segmento que se comprenden las estrategias para lograr el cumplimiento de objetivos de investigación planteados.

La misma estuvo conformada por cuatro principales fases, las cuales permitieron el desarrollo a cabalidad. Estas fases fueron las siguientes: Fase 1. Reconstrucción de diseño de investigación, Fase 2. Construcción del marco teórico referencial, Fase 3. Análisis de la información; y Fase 4. Defensa de TFG.

El proceso descrito con anterioridad se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cronograma de actividades, segregado en las fases investigativas

Cronograma de Actividades			
Fase	Producto	Subproductos	Tareas Ejecutadas
I fase II semestre 2021	Reconstrucción de diseño de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Justificación. ● Estado de la cuestión. ● Delimitación del objeto y el problema. ● Objetivos. ● Cronograma. ● Instrumentos. ● Consentimiento informado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión del diseño de TFG por parte del Comité Asesor de TFG. 2. Revisión documental. 3. Correcciones por las estudiantes. 4. Sesiones de análisis grupal. 5. Aprobación de la reconstrucción del diseño de TFG por parte del Comité.

			6. Envío de la propuesta al CEC.
	Aprobación CEC.	<ul style="list-style-type: none"> ● Corrección del consentimiento informado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega de correcciones de documentos al Comité Ético Científico (CEC). 2. Aprobación del CEC.
II fase I semestre 2022	Construcción del marco teórico referencial.	<ul style="list-style-type: none"> ● Capítulo 1: Proceso de Investigación. Tema, Estado de la Cuestión, Delimitación del Tema, Objetivos y Estrategia Metodológica. ● Capítulo 2: Educación de Adultos, Política Educativa, MEP, Programa de Educación Abierta UCR y Acceso a la Educación. ● Capítulo 3: Trayectorias Educativas, Factores que influyen en las Trayectorias Educativas. ● Capítulo 4: Género ● Entrevista semiestructurada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción de Categorías y subcategorías a desarrollar. 2. Sesiones de análisis grupal. 3. Revisión documental que amplíe el marco teórico existente. 4. Revisión de la directora de TFG. 5. Revisión de Instrumentos. 6. Envío de capítulos al Comité Asesor. 7. Aprobación de los capítulos 1 y 2 por el Comité.
	Entrevistas a la población participante.	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar 10 entrevistas. ● Realizar 10 transcripciones de entrevistas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar selección de la muestra con el PEA. 2. Realizar selección de la muestra. 3. Contactar mujeres participantes. 4. Realizar entrevistas.
III fase II semestre 2022	Análisis de la información.	<ul style="list-style-type: none"> ● Capítulo 5: Factores de interrupción de los estudios secundarios. ● Capítulo 6: Factores que permiten el retorno de las mujeres a la educación. ● Capítulo 7: Inclusión educativa: Alcances y limitaciones del PEA. ● Capítulo 8: Conclusiones y Recomendaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Codificación de entrevistas. 2. Análisis de información. 3. Sesiones de análisis grupal. 4. Redacción de capítulos. 5. Redacción de Conclusiones 6. Redacción de hallazgos y recomendaciones. <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprobación de capítulos por el Comité Asesor.
IV fase	Defensa de	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de defensa de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envío de documentación

II semestre 2022	TFG	TFG.	para revisión de la Comisión de TFG. 2. Aprobación de fecha de defensa de TFG. 3. Preparación de presentación de defensa. 4. Defensa de TFG
------------------	-----	------	--

Elaboración propia, 2021

Los detalles de los cuatro momentos evidenciados en la tabla anterior, serán explicados a detalle en los próximos apartados, con el fin de comprender a cabalidad cada uno de ellos.

1.5.1 Primer momento: Reconstrucción del diseño de investigación

En la primera etapa de investigación, que tuvo lugar durante el primer semestre del 2021, se realizaron las correcciones al diseño de investigación y la revisión respectiva por el Comité de TFG, el cual se encuentra compuesto por la directora y las dos lectoras. Todo lo anterior fue realizado por medio de sesiones de análisis y reflexión grupales, entre el comité y las estudiantes. En esta etapa el comité asesor aprueba la propuesta para dar inicio con el proceso de investigación y enviar al Comité Ético Científico, la propuesta a revisión y aprobación respectiva.

Seguidamente, en el segundo ciclo 2021, se realizan correcciones que sugiere el CEC al consentimiento informado, y se da por aprobado por parte del CEC la propuesta. Este trabajo se ve consolidado en el capítulo uno, en donde se delimita el tema y se ahonda en el mismo. Para ello, se encuadro la propuesta a partir de los siguientes elementos:

1.5.1.1 Delimitación espacio-temporal del estudio

La propuesta fue realizada en San Pedro de Montes de Oca, San José; específicamente en el Programa de Educación Abierta (PEA) de la Universidad de Costa Rica (UCR), como contraparte institucional; el mismo se encuentra adscrito a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad. Como parte del perfil del PEA-UCR, el programa posiciona a la UCR:

como institución promotora y defensora de los derechos de la población adulta en materia de educación general básica y diversificada. Dando así respuesta a

uno de los pilares de la institución como lo es la Acción Social, contribuyendo a la relación Universidad-Sociedad con especial énfasis en los sectores históricamente excluidos y empobrecidos que, en caso particular del Programa de Educación Abierta, no han concluido su proceso de educación formal y por ende quedan excluidos (as) de la educación superior y su acceso al sistema laboral es aún más complejo (PEA-UCR, 2017, p.1).

Como se evidencia en la cita anterior, el PEA-UCR es un programa que trabaja en la garantía de los derechos de las personas adultas en materia de educación, el cual busca visualizar las necesidades de esta población que ha sido excluida de espacios de formación general por diversos factores.

1.5.1.2 Población participante

Basado en las características de la población PEA-UCR y los vacíos teóricos existentes en el marco de la educación de adultos, la investigación se centró principalmente en estudiar una serie de fenómenos sociales que afectaron y afectan a las mujeres, su acceso y permanencia en la educación; a partir de esto se tomó al PEA-UCR como principal fuente de información; tanto por la experiencia del Programa con educación de personas adultas, como por la oportunidad de trabajar con población que asiste voluntariamente al PEA-UCR y sus procesos, lo anterior concibiendo al Programa como una estrategia que promueve el acceso a la educación de las personas adultas.

En lo que respecta específicamente a la población meta, se tomó en cuenta a personas que voluntariamente quisieron participar del proceso. Para esto se consultó la plataforma de contactos del Programa de Educación Abierta UCR y se identificaron todas las personas que cumplan con los criterios de selección.

La muestra fue compuesta por 10 mujeres de edades de 40 años y más, participantes activas del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, incluyendo tanto tercer ciclo como bachillerato, o bien, que culminaron los estudios en el Programa entre el 2017 y el 2020. Estas edades fueron seleccionadas, ya que, según las fuentes bibliográficas consultadas, tal cual se presenta en el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) con la ENAHO (2019), se evidencia que las mayores brechas en cuestión de educación secundaria

corresponden a las mujeres de 40 años y más, las cuales han tenido menor acceso a la educación en relación con los hombres de la misma edad; adicional a esto, se evidencia un aumento de mujeres en la matrícula del PEA-UCR ¹.

Según Mejía (2000) la muestra cualitativa permite obtener resultados generalizables para el universo, “es representativa en el nivel de las relaciones socioestructurales” (p.167), y no como en los estudios cuantitativos, en donde la representatividad es elegida por una cantidad de individuos determinados. En las muestras cualitativas el autor destaca la importancia de buscar diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales, a lo que se le llamaría heterogeneidad estructural. Es a partir de lo anterior, que se determinó utilizar una muestra cualitativa que permitió estudiar diferentes fenómenos sociales.

La elección de la muestra permitió esa heterogeneidad estructural antes descrita, debido a que, a pesar de que la totalidad de mujeres tienen en común el Programa de Educación Abierta, cada una de ellas vive diferentes contextos, distintos lugares, clases sociales e inclusive edades. Sin embargo, para elegir esta muestra, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de selección.

Tabla 2. Criterios de Selección y Exclusión investigativa

<i>Criterios de selección investigativa</i>	<i>Criterios de exclusión investigativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Mujeres de 40 años y más ● Mujeres participantes del PEA-UCR en condición activa o, ● Mujeres que culminaron sus estudios de secundaria en el PEA-UCR en el periodo 2017 - 2020. ● No tener algún tipo de sanción con el Programa de Educación Abierta UCR. ● Tener acceso a conexión a internet y dispositivos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mujeres menores de 40 años ● Mujeres que no estén participando activamente en el Programa o no hayan culminado sus estudios en el PEA-UCR. ● Mujeres con sanciones o retiros injustificados en los procesos del PEA-UCR. ● No contar con conexión a internet o dispositivos tecnológicos.

Fuente: Elaboración propia, 2020

Los criterios respecto a la edad fueron construidos a partir de los hallazgos investigativos preliminares. Sin embargo, los otros dos fueron construidos con el fin de poder acceder a la población con facilidad, debido a que se tienen los registros de información de

¹ Esta información se encuentra más detallada, y puede ser consultada en el primer apartado del trabajo en donde se realiza la justificación del tema de investigación

las estudiantes participantes en el período descrito, además de las que se encuentran activas en PEA. El penúltimo de los criterios, corresponde a uno de los lineamientos del Programa, esto debido a que si la persona cuenta con sanciones no puede continuar su proceso educativo en el mismo, por lo tanto, no cumpliría con las características buscadas para la investigación realizada.

Después de considerar que las mujeres voluntarias tuvieran estas características generales, la muestra se escogió aleatoriamente. Cabe destacar que se contó con el apoyo del PEA-UCR, no solo en brindar información relevante para el estudio, sino también acompañamiento en la veracidad y rigurosidad del proceso, así como protección de las mujeres participantes. Desde el proceso de selección hasta la culminación de la investigación.

Así mismo, es importante tomar en cuenta el contexto y las implicaciones a nivel país provocadas por la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) y las implicaciones que tiene en la salud, lo que llevó a plantear por seguridad de las participantes, así como de las investigadoras, que se recurriría a herramienta tecnológicas para realizar entrevistas virtuales en la plataforma que se adapte de la mejor manera a los recursos de la persona participante, es por esto que uno de los criterios de selección planteados fue el acceso a internet y dispositivos tecnológicos. De tal manera, al dar inicio la investigación se contactó con las personas seleccionadas, estudio para definir la modalidad y la fecha para realizar la entrevista.

1.5.1.3 Categorías de Análisis

Con el fin de ahondar en el objeto y problema de investigación, así como cumplir con los objetivos planteados, se realiza un mapeo de todas aquellas categorías y subcategorías que deben de analizarse en el trabajo, con el fin de tener una guía preliminar que marcó la ruta teórica, que conforma la base del análisis de la información recolectada en las entrevistas.

Para una mejor comprensión de lo planteado, a continuación, se describen las categorías y subcategorías de análisis en conjunto con las interrogantes de investigación a las que estas corresponden:

Tabla 3. División de objetivos específicos e interrogantes, según categorías y subcategorías de análisis

Objetivos Específicos	Interrogantes	Categorías de análisis	Subcategorías
Identificar los factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta.	¿Cómo se define la trayectoria educativa y cuáles fueron los momentos claves en la trayectoria educativa de las mujeres participantes del PEA-UCR?	Trayectoria Educativa	Comportamiento académico (periodización lineal). Relatos de vida (momentos).
		Acceso a la educación	Condiciones históricas del capitalismo. Papel del Estado en la educación. Sistema educativo. Educación como derecho humano.
	¿Cuáles factores incidieron en la interrupción y reingreso de los estudios secundarios de las mujeres participantes del PEA-UCR?	Género.	Patriarcado. Roles de género.
		Factores que inciden en las trayectorias educativas.	Exclusión educativa. Factores sociales. Factores económicos. Factores políticos. Factores institucionales.
Recuperar aquellos factores que permitieron el retorno de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta a la educación secundaria.	¿Cómo se define teóricamente la educación de adultos y la educación abierta?	Educación de adultos.	Adultez. Oportunidades y limitaciones.
		Política educativa.	Papel del Estado en la educación.
		Ministerio de Educación Pública (MEP).	Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Plan de estudios de educación de adultos. Malla curricular de educación de adultos. Oferta educativa para adultos: CINDE, CAN, IPEC, CONED.
	¿Cuáles factores permitieron el retorno de las mujeres participantes del PEA a la educación	Educación abierta.	Estrategias y definición de la educación abierta en CR.
		Factores de inclusión.	Alcances de la política educativa. Alcances del PEA-UCR.

	secundaria?		
Precisar los alcances y limitaciones del Programa de Educación Abierta en materia de inclusión educativa, desde la trayectoria educativa de mujeres adultas participantes	¿Cuáles son las condiciones socio históricas y políticas que mediaron en la creación del PEA y cómo se vincula con la inclusión educativa?	Condiciones socio históricas.	Antecedentes de la creación del PEA. (Educación popular - Paulo Freire). Política pública. Política institucional.
	¿Cuáles son los principales objetivos del PEA-UCR?	Objetivos del PEA-UCR.	Objetivos del PEA-UCR.
		Programa educativo.	Plan de estudios. Procesos de enseñanza. Actividades complementarias. Tutorías individuales. Seguimiento estudiantil.
	¿Cuáles son los alcances, limitaciones y aportes del PEA-UCR?	Alcances y limitaciones.	Gasto público. Agenda política. Interinstitucionalidad (MEP-UCR).
Aportes del programa.		Aportes del Trabajo Social al PEA. Aporte de los programas a las mujeres participantes.	

Fuente: Elaboración propia, 2021

Por lo tanto, estas categorías son estudiadas a profundidad en los diferentes capítulos a lo largo de la investigación; ya que fueron la base teórica del análisis del presente trabajo.

1.5.1.4 Acercamiento y Reconocimiento

El acercamiento y reconocimiento al objeto de estudio implicó un proceso de ida y vuelta entre la recolección de la información y análisis de la misma, ya que en este proceso emergieron aquellos aspectos que fueron guiando la investigación hacía las conclusiones que brindaron aportes a la Escuela de Trabajo Social y al Programa de Educación Abierta UCR. El primer acercamiento al objeto de investigación surgió desde la participación de las

investigadoras como asistentes en el PEA-UCR en la cual llamó la atención la creciente matrícula de mujeres adultas en el programa y las particularidades que permeaban sus historias de vida y principalmente sus trayectorias educativas.

De esta forma, se empezó a recopilar información correspondiente al PEA-UCR y a la educación de personas adultas. Además, se tomó en cuenta información relacionada con la educación abierta y las políticas educativas, permitiendo la delimitación del tema de investigación y posteriormente el objeto de estudio. Entre los documentos revisados se encontraron los Estados de la Educación, investigaciones, leyes, documentos inéditos del PEA-UCR y todos aquellos que fueron pertinentes para la investigación.

Esta revisión documental se constituyó, tanto de fuentes primarias provenientes del PEA-UCR, como de fuentes de carácter secundario y terciario; que permiten indagar con mayor profundidad posturas teóricas referentes al tema en estudio. Las mismas permitieron contextualizar el objeto de estudio y al mismo tiempo:

Estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado. La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación (Urano y Yuni, 2014, p.100).

En este sentido se revisaron los documentos brindados por el PEA, en aras de apoyar con datos que den respuesta al problema de investigación y que permitieran situar al objeto de la misma en un momento histórico determinado; así como también documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública u otras instancias relacionadas con el desarrollo histórico de las políticas educativas orientadas a la universalización del nivel secundario para una mejor comprensión de la realidad.

Del mismo modo se indagó el catálogo de TFG de la Universidad de Costa Rica en un período de 2010-2020, sin embargo, al no encontrar suficiente información relacionada al tema de investigación, se amplió la búsqueda a investigaciones internacionales que tuvieran relación con el tema y objeto de estudio, permitiendo conocer las diversas corrientes teóricas

con las que se ha abordado el objeto de estudio y dando a esta investigación un carácter exploratorio.

1.5.1.5 Fundamentación Ética y Política

Como parte primordial de la investigación, el posicionamiento ético y político de las investigadoras en este TFG partió desde la viabilidad de la investigación, en la cual uno de los principales aspectos que la caracterizan corresponde a que las investigadoras formaron parte del equipo de trabajo del Programa de Educación Abierta, por aproximadamente dos años, desempeñando distintas actividades desde la parte de investigación, producción de material audiovisual, hasta el acompañamiento respectivo del estudiantado en su proceso de aprendizajes; esto mediante las horas estudiantes y asistentes de la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR.

Es de esta manera que la directora del Programa, la Mag. Pilar Meléndez, expresó el interés y apoyo respectivo a las investigadoras para facilitar no solo información relacionada con el Programa, sino también la accesibilidad del contacto con las estudiantes para realizar la investigación (Ver Anexo 4). De esta manera, el PEA y el apoyo brindado representaron un pilar fundamental para el desarrollo de la misma.

Además, este proyecto representó para el Programa una forma de expandirse y dar a conocer el impacto del mismo y desarrollar mayormente el componente de investigación, el cual corresponde a uno de los compromisos asumidos por el PEA-UCR, aunado a la docencia y la acción social.

Por otro lado, se tomó en consideración la cantidad de entrevistas y el análisis de la información, así como la importancia de realizar la misma en el menor tiempo posible para que las estudiantes seleccionadas como la muestra se mantuvieran activas en el Programa y no se dificultara su contacto. Se revisó y analizó de manera exhaustiva la información para comprender a profundidad la trayectoria educativa de estas mujeres, que han sido excluidas del sistema educativo.

Uno de los principales aspectos tomado en cuenta como parte de la investigación corresponde a las consideraciones éticas de la misma, es decir, la responsabilidad existente entre el proceso y la población. Entre las particularidades que se tomaron en cuenta se

encontró un adecuado manejo de la información. Las entrevistas se realizaron de manera confidencial y con la autorización de cada una de las mujeres que voluntariamente decidieron participar del proceso, para esto, además, el CEC revisó y autorizó el instrumento de consentimiento informado, con el fin de resguardar a las mujeres participantes.

La investigación procuró siempre defender todos los derechos correspondientes a la privacidad de la información de las mujeres involucradas, así como el análisis de esta desde las consideraciones éticas que regulan el ejercicio profesional, tal cual se expone en el Código de Ética del Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, así como un ejercicio profesional desde un enfoque teórico crítico que responda a las necesidades de la población.

Por tanto, para mantener el respeto y la comunicación asertiva entre las partes, cada una de las mujeres participantes firmó previo a la participación, una carta de intenciones y un consentimiento informado del proceso a realizar, haciendo constatar que la información brindada se mantendrá en el anonimato y será utilizada únicamente para fines académicos y del Programa de Educación Abierta (Ver Anexo 3).

En ese sentido, como parte de las consideraciones éticas, las investigadoras garantizaron la confidencialidad en la información recolectada, de manera que, si los resultados aparecieran en una publicación académica/ científica o fuesen divulgados en una reunión científica, se mantendría el anonimato y la identidad de las personas participantes no será revelada. Además, toda grabación que fue obtenida en las entrevistas tiene carácter anónimo y fueron guardadas únicamente mientras duró el proceso de investigación y exposición de resultados. La confidencialidad de la información está limitada por lo dispuesto en la legislación costarricense.

1.5.2 Segundo Momento: Construcción del marco teórico referencial

En este momento se realiza la redacción y conformación del capítulo dos, tres y cuatro, estos refieren a la base teórica que contempla las categorías y subcategorías de análisis que fueron tomadas como base en el proceso investigativo para posteriormente ser analizado. Estos apartados nacen del marco teórico creado en el anteproyecto. Para la construcción del mismo se toma en cuenta los siguientes elementos:

1.5.2.1 Recolección y revisión de información

La investigación se determinó por ser de carácter exploratoria, debido a la naturaleza de esta, ya que por medio de los relatos de vida de las mujeres participantes se pudo indagar sobre sus trayectorias educativas, y a raíz de las entrevistas se realizó la clasificación correspondiente para el análisis de datos. Las investigaciones exploratorias se utilizan cuando existen pocos conocimientos relacionados con el tema en cuestión (Urbano y Yuni, 2014), tal cual es el caso de la investigación realizada, en la cual se determinó que los hallazgos en materia de trayectorias educativas de mujeres adultas eran insuficientes.

Por otro lado, este tipo de investigación pretende determinar las categorías y variables vinculadas a un concepto. “Intentan nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación” (p.15). Aunado a eso,

Los estudios exploratorios nos permiten aproximarnos a fenómenos desconocidos, con el fin de aumentar el grado de familiaridad y contribuyen con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación en particular (...) En pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, establecen el tono para investigaciones posteriores y se caracterizan por ser más flexibles en su metodología, son más amplios (...) El estudio exploratorio se centra en descubrir (Grajales, 2000, p.2).

Para efectos de este trabajo de investigación, la estrategia investigativa mencionada fue la que mejor respondió al problema y a los objetivos planteados, pretendiendo de esta manera conceptualizar, definir y analizar los factores de exclusión educativa de las mujeres. Aunado a eso se decidió realizar un estudio de la trayectoria educativa de las mujeres participantes del PEA-UCR, en la que se buscaba profundizar en sus vivencias, experiencias e interpretaciones; así como la triangulación con material bibliográfico y datos estadísticos, del Programa de Educación Abierta.

Por otro lado, para la recolección de datos se trabajó a partir de dos técnicas, entrevistas semiestructuradas a la población participante y revisión documental del Programa de Educación Abierta, los cuales evidenciaron las características de la población y el perfil de acción del Programa. Por lo tanto, en la primera etapa, se realizó la investigación

documental que respaldó el análisis de las entrevistas realizadas, el cual se incluyó del capítulo cuatro en adelante.

Por lo tanto, se trabajó con relatos de vida de las personas participantes, que serán reconstruidos a partir de las entrevistas semiestructuradas. Es importante mencionar que se decidió que las entrevistas se basaron en relatos de vida y no en historias, dado que los relatos permiten centrarse en momentos específicos; que para efectos del problema de investigación tiene relación con la trayectoria educativa de las mujeres participantes del PEA-UCR; a su vez, al trabajarse desde los relatos, se procuró triangular la información por parte de las entrevistas y de fuentes documentales de carácter educativo que permitan analizar las subjetividades, incluyendo el olvido.

La recolección de la información para el estudio, tal cual se mencionó anteriormente, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, con el fin de generar preguntas abiertas, que permitieran la reflexión de la vida cotidiana de las mujeres participantes, así como aquellos factores que influyeron durante su trayectoria. El estudio de las trayectorias busca, según Toscano et al. (2015), el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos, tomando en cuenta también las temporalidades externas que enmarcan el momento en la vida de la persona.

Adicional a esto, las autoras plantean que, para el estudio de las trayectorias educativas, deben tomarse en cuenta tres aspectos centrales: factores estructurales, institucionales y biográficos. Freyra y Bonetti (2015) comparten la teoría proponiendo que para este análisis es fundamental comprender múltiples perspectivas que articulen lo universal, y lo singular e individual, de cada una de las categorías de análisis.

Por lo tanto, se pretendió reconstruir las trayectorias educativas a partir de sus relatos de vida, los cuales fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas. Esto según Lera et al. (2007), supone un análisis “integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles, no como enumeración de acontecimientos sino como una suerte de dibujo que enlaza las sucesivas posiciones” (p. 35).

Como primera técnica de recolección se realizaron entrevistas semiestructuradas, esto con el objetivo de lograr obtener de forma más exhaustiva la información que “proveen de

las mismas personas que actúan en una realidad social dada” (Urbano y Yani, 2014, p.81). En este sentido, la entrevista permitió conocer acerca de la realidad social de las personas, su concepción del mundo, creencias e ideas. La perspectiva biográfica permitió el análisis de tres dimensiones específicas (ver anexo 2 y 3):

- La multiplicidad de elementos (también llamados instituciones o historias) presentes en los relatos de vida y la importancia que tienen cada uno de ellos. Estos elementos remiten a las dimensiones subjetivas: la percepción que tiene las participantes sobre su educación, su trabajo, su familia, sus relaciones sociales, su historia, etc.; o a las condiciones objetivas en las que se desarrolla su trayectoria vital: la comunidad, las empresas existentes en esa comunidad, el mercado de trabajo local, las instituciones educativas, sanitarias, de recreación y políticas existentes, etc.
- La variabilidad del tiempo en la configuración de la articulación de los elementos presentes en el relato de vida.
- La particular articulación de los elementos objetivos y subjetivos a lo largo de la misma (Muñiz, 2012, p. 40).

Aunado a eso, este tipo de entrevista tiene la ventaja de que permitió realizar una profundidad temporal, de manera que “se pueden estudiar tiempos amplios: las personas están ahí y no hay que hacer un seguimiento en el tiempo. Sin embargo, su gran inconveniente es el olvido, la memoria de las personas (Muñiz, 2012, p.48).

Cabe destacar que las investigadoras al realizar las entrevistas y el análisis tomaron en cuenta la saturación de datos, esto antes de culminar con las entrevistas de la muestra propuesta, esto con el fin de no incluir información que no generará nuevos aportes teóricos. Hernández (2014) menciona que la saturación teórica es un criterio utilizado para determinar cuándo se deja de mostrar, el mismo se ve mediado por los aportes que generan los datos a la investigación, es decir se opta por dicho criterio cuando no se hallan datos nuevos. Se amplía en la siguiente cita:

La incorporación de nuevo material o de nuevos datos se acaba, según este concepto, cuando ya no emerge nada nuevo. Otra forma de decirlo es que la Saturación Teórica es el punto al que se llega cuando “la información recogida

resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido” (Vallés 2009, p. 68). (Hernández, 2014, p.194).

Los criterios mencionados con anterioridad se evidenciaron en el cuadro de criterios de selección y exclusión, que fue elaborado para determinar la selección de la población. Este se escogió tomando en consideración la capacidad de las investigadoras de realizar en un año las respectivas entrevistas, análisis y triangulación de la información. Por lo tanto, se realizó un muestreo por conveniencia, esto debido a que primeramente se tomaron en cuenta una serie de criterios generales para establecer la muestra, no obstante, después de los criterios de selección inicial, se escogieron de manera aleatoria entre todas las personas voluntarias, esto sin ningún tipo de estudio que permita conocer al “universo estructural” de cada una de las personas participantes (Mejía, 2000).

1.5.3 Tercer Momento: Análisis de la Información

Para la tercera fase se realizaron las entrevistas y transcripciones de las mismas, así como el análisis de la información, redacción de los capítulos y exposición de hallazgos y conclusiones. Esta fase tuvo lugar en el I y II ciclo del 2022, y conlleva de gran logística y coordinación, con el fin de trabajar adecuadamente con la muestra y la teoría de saturación de datos, para seguidamente realizar el análisis de las entrevistas.

Para el análisis de las entrevistas, se codificaron las mismas con el fin de hallar puntos de encuentro, y que la misma pudiera ser analizada con los diferentes referentes teóricos de la investigación. Se analizan los puntos de encuentro y se resaltan los vacíos. Todo lo anterior se ve sintetizado y expuesto en los hallazgos y recomendaciones de la investigación. Esta etapa culmina con la aprobación del TFG por parte del Comité Asesor.

En el análisis de la información, cabe destacar lo siguiente:

1.5.3.1 Análisis de la información

Es a partir de las categorías construidas e identificadas en el proceso de investigación que se abordó el objeto y el problema de investigación. Será a partir del método dialéctico que se realizará el análisis de la misma, con el fin de analizar los relatos de vida como un

fenómeno complejo y cambiante que toma en cuenta diferentes mediaciones. Según Lessa (2000), este método se conoce bajo el “ida y vuelta”, es decir, hace referencia al análisis de la realidad a partir de un ir y venir de constantes reflexiones.

La dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad, el método del desarrollo, o la explicación, de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico (Kosik, 1979).

Este método, a partir de lo expuesto por Lessa (2000) en donde explica que “(...) conocer al objeto significa también conocer el proceso histórico que le es consubstancial — y no apenas su forma presente, como si ésta no poseyera historia” (p.208), permitió comprender el objeto de estudio a partir de múltiples determinantes, lo que llevó a analizar las diferentes trayectorias educativas de las mujeres, a partir de constantes reflexiones, comprendiendo la realidad social como un fenómeno complejo, no estático que se ve permeada por diferentes mediaciones, tanto universales como singulares.

Con base en lo anterior, se plantea que “(...) no hay relación social, por más singular que sea, que no sea parte (incluso por las mediaciones más distantes) de la historia de la humanidad” (Lessa, 2000, p.203). Por lo tanto, las trayectorias educativas de las mujeres no pueden explicarse por sí mismas y fue necesario la construcción de categorías teóricas, las cuales se exponen más adelante, así como una serie de reflexiones que permitieron comprender y abordar el objeto de investigación posicionando a las personas como seres históricos, complejas y permeadas por los diferentes fenómenos sociales. Cabe destacar que este método permite que, durante la investigación, dichas categorías se reconstituyen, pues es a partir de las reflexiones generadas en la misma que se enmarca la investigación.

1.5.4 Cuarto momento: Defensa Pública del TFG

Este proceso culmina con la defensa pública con el fin de optar por el grado de Licenciatura de las investigadoras, por lo que, requirió de las coordinaciones y preparación respectivas para la defensa virtual del Trabajo Final de Graduación.

En este proceso el comité asesor, así como el comité examinador, aprueba el TFG, con el fin de que sus hallazgos sean publicados en las bases de datos de la Universidad de Costa Rica.

Capítulo II: Educación de Personas Adultas

Este apartado corresponde al primer capítulo de fundamentación teórica de la investigación y esta se concibe desde la escogencia de una teoría social que permite explicar un tema, en este sentido,

(...) refiere al modo de leer, de interpretar, de relacionarse con el ser social; una relación entre sujeto cognoscente —que busca comprender y desvendar esa sociedad— y el objeto investigado. [La cual] Se encuentra estrechamente imbricada a la manera de explicar esa sociedad y los fenómenos particulares que la constituyen (Iamamoto, 1992, p.102).

Por lo tanto, a lo largo del mismo se pretende tener una mejor comprensión de la educación costarricense, sus políticas educativas, así como la conceptualización de la educación abierta y los objetivos específicos del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica. En estas categorías se toma en cuenta el papel del Estado y sus intereses en el derecho a la educación y la influencia que este tiene en la educación de personas adultas.

Se considera fundamental la comprensión de estas categorías a la hora de entender los factores de exclusión educativa en la vida de las personas que buscan en su adultez culminar sus estudios secundarios que se vieron interrumpidos por los diferentes factores expuestos, esto debido a que para analizar los diferentes factores influyentes es transversal realizar un análisis contextual que permita generar hallazgos en torno al derecho a la educación. Por lo tanto, dichas categorías fueron analizadas a partir de las mediaciones, desde lo universal a lo particular, y permitieron tener la base teórica para el análisis de los resultados. Es por lo antes mencionado que a continuación se contemplará el papel del Estado en la educación.

2.1 El Papel del Estado

El Estado es el primer ente garante del derecho a la educación, no obstante, para comprender el papel del Estado en la educación y en las políticas educativas es necesario reconocer que la sociedad se encuentra inmersa en el sistema capitalista. Si bien, el capitalismo ha pasado por diversas fases a lo largo de la historia, este se entiende como: “un

sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción, que constituyen el capital” (Rionda, 2008, p.5).

Para tener una mejor comprensión del capitalismo y su relación con el derecho a la educación, es necesario situarlo desde los elementos Capital y Trabajo, tal y como apunta Marx (2010). Se comprende el capital como los medios mediante los cuales se produce valor y que tienen su sentido por medio del trabajo; desde el cual, se da una transformación de la materia prima en objetos con valor de uso.

Es a partir de esa relación Capital/Trabajo que surge el concepto de clase social como parte de la dinámica de producción capitalista. Elemento que es fundamental a la hora de analizar el acceso a la educación. Esta estructura se encuentra constituida por dos clases, “la burguesía” que es dueña de los medios de producción, y “el proletariado” que no cuenta con medios de producción, pero sí con su fuerza de trabajo para subsistir (Augusto y Villalona, 2005, p.27).

Esta relación de dominación se refleja en las expresiones de desigualdad social generadas por el sistema capitalista conocidas como manifestaciones de la cuestión social, que se entiende como:

El conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad (Iamamoto, 2003, p.41).

Este aporte es sumamente importante para la comprensión de las desigualdades sociales, que si bien se expresan en esta dicotomía de quién tiene los medios y quién vende su fuerza de trabajo, impresiona ser solo la punta del iceberg, ya que estas desigualdades se agudizan en algunos grupos sociales. Por lo tanto, resulta de vital relevancia para el tema en estudio, en tanto, las poblaciones vulnerables son las que sufren las brechas en distintas áreas como lo es la educación. Es de esta manera que surgen las demandas de las poblaciones buscando la positivización de derechos, principalmente y en este caso en el acceso a la educación.

Centrándose propiamente en el capitalismo contemporáneo, este se caracteriza por su vinculación con el neoliberalismo como corriente filosófica que se contrapone al Estado de Bienestar, en este sentido “se trata de un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, denunciada como una amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política” (Perry, 2003, párr.1), lo anterior define al Estado como una limitante para el libre mercado o las relaciones económicas.

Aunado a eso, menciona Ouviaña (2002) que el papel del Estado en este contexto: “no es una entidad eterna e inmutable, sino que tiene su origen histórico específico y relativamente reciente” (p.3). De esta manera, se entiende que el Estado no es algo estático, sino que también ha tenido transformaciones en su rol, pero que justamente este tiene una relación social de dominación; “en efecto, el Estado constituye la instancia política básica de dominio en la sociedad capitalista, escindiendo a los gobernantes de los gobernados y, a la vez, intentando regular el conflicto entre explotadores y explotados” (Ídem, p.21).

Este conflicto se ve evidenciado en la relación existente entre la exclusión educativa que genera el Estado, mismo que promueve la garantía del derecho a la educación gratuita y para todas las clases y sectores de la población.

El rol del Estado en el neoliberalismo se ha caracterizado por ajustes estructurales, privatización, restricción en los programas sociales, políticas de desregulación, tercerización, achicamiento de las dotaciones de personal y las reformas impulsadas por el Banco Mundial (Ouviaña, 2002); estos recortes se ven reflejados en el abandono de las diferentes poblaciones, tal cual se puede evidenciar en la ausencia de la política pública relacionada con la educación de adultos.

La asignación de este rol como parte de las relaciones sociales, expresadas en las personas como clientes de los servicios sociales, invisibiliza que son sujetos de derecho, de manera que:

La dinerificación de casi la totalidad de vínculos sociales y políticos significó la conversión de gran parte de los sectores populares en meros clientes despojados de toda reminiscencia ciudadana que excediera la esfera del consumo, además de crear un contingente de “excluidos” definidos por su

escaso o nulo poder adquisitivo en términos económicos, y por ser potenciales víctimas de las fuerzas represivas (Ouvina, 2002, p.32).

Según las funciones del Estado, este debe velar por el bien común y los derechos de todos y todas, no obstante, se analiza que es un Estado que legitima las desigualdades sociales, favoreciendo a las clases dominantes, apoyando la acumulación y manteniendo el orden establecido mediante la ideología del sistema capitalista y las políticas neoliberales.

Por lo tanto, vivimos bajo un Estado que se dice llamar de derecho, que vela por el cumplimiento de los derechos humanos, tal cual lo es el acceso a la educación sin distinción. No obstante, a pesar de que el Estado costarricense dice realizar esfuerzos por reducir las brechas existentes entre diferentes grupos en condición de vulnerabilidad, por su género o clase social; esta brecha en la actualidad es existente y palpable. Es por esto, que el sistema neoliberal representa una categoría fundamental en el análisis de las desigualdades sociales existentes y que permean en el acceso a la educación secundaria.

De esta manera, desde una lectura dialéctica, el Estado y su accionar representa un punto de análisis para la comprensión de los diferentes procesos educativos de las mujeres, con el fin de comprender cómo sus acciones u omisiones han afectado las trayectorias educativas.

Un ejemplo de lo anterior es el papel del Estado como garante de derechos en el contexto de la pandemia por Covid-19 y la respuesta brindada ante la disrupción que provocó la pandemia en la educación, la cual dejó en evidencia deficiencias de años anteriores y nuevos retos propios del contexto. A nivel educativo, se habla de crisis en la pandemia por tres factores:

La exacerbación de los rezagos acumulados en los años previos a la pandemia; los rápidos y generalizados retrocesos educativos derivados del manejo de la crisis sanitaria; las bajas capacidades institucionales del sistema para resolver y mitigar los efectos del cierre de los centros educativos sobre el recorte de aprendizajes; la profundización de brechas en el acceso y calidad de la educación y la creación de nuevas formas de exclusión, algunas mal captadas por las estadísticas oficiales. (Estado de la Educación, 2021, p.35).

La deuda del Estado con la educación costarricense en materia de cobertura y acceso se evidencia en las diferencias existentes en las tasas de escolaridad, que con la pandemia por Covid-19 se agudizaron creando una brecha más grande en la lucha por la universalización de la educación.

Entre los ámbitos que se agudizaron con la pandemia se encuentra la infraestructura de los centros educativos y la conectividad, siendo la brecha digital uno de los grandes problemas que enfrentó la población estudiantil para acceder a las clases virtuales que demandaba la nueva realidad; en cuanto a la infraestructura se evidenciaron deficiencias en centros educativos vinculadas a “las asimetrías entre los centros educativos en el diseño, antigüedad, dimensiones, materiales y calidad de las instalaciones” (Estado de la Educación, 2021, p. 37).

La virtualidad generó desigualdades en el acceso a la educación, con el “apagón educativo”, con el cierre de centros educativos y el cambio a modalidad remota. De acuerdo con el Estado de la Educación (2021) este apagón “alude a los problemas de acceso a la educación que tuvieron los estudiantes durante la pandemia, especialmente los más vulnerables” (p.38).

La respuesta del Estado para enfrentar la pandemia fue cambiar la modalidad presencial a remota para contrarrestar los contagios por Covid-19, sin embargo, esta forma de impartir lecciones, dejó a flote problemáticas que no solo tenían relación con el acceso a la educación, sino con la capacitación docente, la infraestructura, los programas de comedor, las becas, el uso de la tecnologías de la comunicación y la información y el acceso a medios tecnológicos por parte de los y las estudiantes y sus familias. En ese sentido:

Un escenario para el cual ninguno de estos actores estaba preparado para enfrentar: durante 2020, el 25% del cuerpo docente reportó que tenían conexiones a internet inestables o nulas, 51% de los estudiantes tenían competencias digitales bajas según PISA 2018 y el 58% de las familias manifestaron no sentirse preparadas para ayudar con el aprendizaje y las tareas de las personas estudiantes (Estado de la Educación, 2021, p.39).

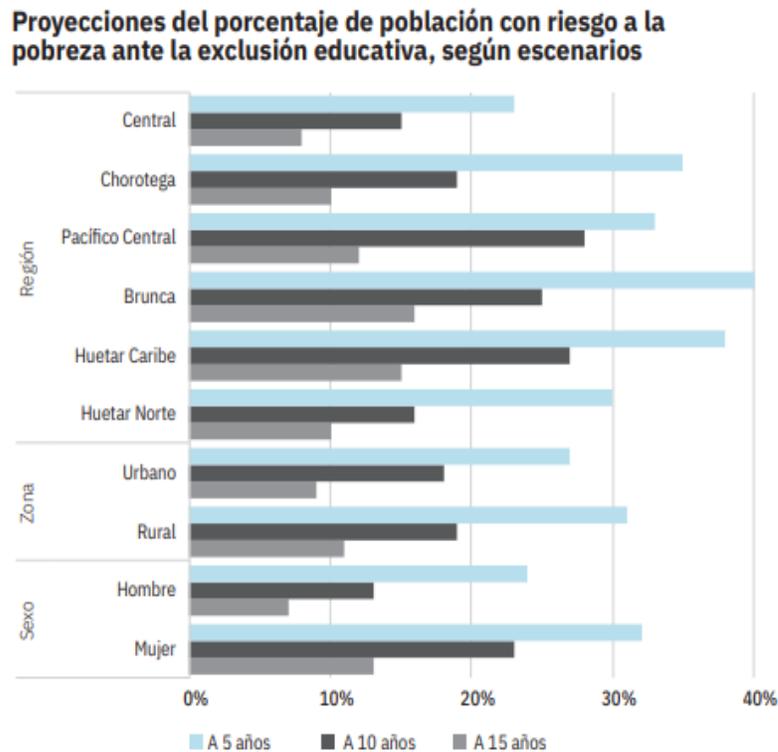
Aunado a eso, la respuesta del Estado fue brindar por medio de convenios con la Fundación Omar Dengo equipo tecnológico a población en vulnerabilidad, también el MEP,

identificó estrategias de trabajo como la capacitación temprana de docentes, así como la identificación de las debilidades del sistema educativo, la diversidad poblacional y las desigualdades entre los centros educativos en materia de recursos e infraestructura (Estado de la Educación, 2021).

En ese sentido, el informe de la educación menciona la relación de la exclusión educativa con el incremento de la pobreza a mediano plazo, el cual afectaría principalmente a las mujeres, de tal forma que:

En el caso de las mujeres estudiantes, estas tienen mayores posibilidades de exposición a la pobreza que los hombres. En los primeros cinco años, esta asciende a 32%, lo que equivale, aproximadamente, a 45.962 mujeres. En el escenario a diez años, la probabilidad baja a un 23%, con alrededor de 32.684 jóvenes (Estado de la Educación, 2021, p.44).

Gráfico 2: Proyecciones del porcentaje de población con riesgo a la pobreza ante la exclusión educativa, según escenarios



Fuente: Estado de la Educación, 2021, p. 44

El Estado tiene un papel esencial en el derecho a la educación, por cuanto, a pesar de las inacciones del mismo en algunos ámbitos, este tiene la función de ser garante de las condiciones necesarias para que la educación y el acceso a la misma esté al alcance de todos y todas. Según UNICEF (2018), el Estado debe comprometerse en materia de educación mediante tres principales lineamientos: hacer efectivo el derecho a la educación, respetarlo y protegerlo. Por lo tanto, en las leyes se encuentra la promoción de la educación como una función del Estado, esto mediante políticas públicas, las cuales serán analizadas en el siguiente apartado.

2.2 Política educativa y educación de adultos

Como se mencionó en el apartado anterior, parte del papel del Estado se encuentra en garantizar el derecho a la educación y en ese sentido se implementan políticas para cumplir este derecho, principalmente la política educativa.

De acuerdo con la UNESCO en el Informe Mundial de Educación de Adultos (2020) “Política se define como una ‘declaración de intenciones de alto nivel’, idealmente respaldada por investigación basada en resultados, que guía las acciones para planificar, participar y acreditar el aprendizaje en un contexto específico y de acuerdo a las prioridades nacionales” (p.37). A partir de lo anterior, se hace referencia a que con las políticas se pretende implementar nueva legislación, desarrollar nuevos lineamientos y planes, tanto generales como específicos, además, se busca la participación de las partes interesadas para representar los intereses de las mismas y el mejoramiento del reconocimiento, la validación y la acreditación, en este caso del aprendizaje de personas adultas, formal y no formal.

Para comprender el avance del país en tema de educación y de política educativa, a continuación, se describirá una serie de hitos históricos que han fortalecido la educación en materia de legislación y política pública.

Primeramente, se encuentra la creación de escuelas y colegios nocturnos, las mismas se crean en la primera etapa del siglo XX (Martínez, 2016). La modalidad de escuelas nocturnas fue aprobada por el Consejo Superior de Educación Pública en las 27 direcciones regionales del MEP, para disminuir las brechas de desigualdad y pobreza; seguidamente se da la apertura de los Colegios Nocturnos, la cual se realiza con el fin de ampliar las oportunidades de estudiar de la población que se encontraba trabajando y por ende estaba excluida del sistema educativo.

Por otro lado, cabe destacar los años de los cuarenta como un momento histórico relevante en el país y la sociedad costarricense. En este año, bajo el mandato de Rafael Ángel Calderón Guardia. En esta época, en 1944, según el MEP (s.f) se reúne al conjunto de normas que tiene por objeto regular todas las relaciones en materia de educación, esto mediante la Ley N°181 en el Código de la Educación.

Cinco años más tarde, la Constitución Política Costarricense en el artículo 83, declara que el Estado patrocinará y organizará la educación de adultos, destinada a combatir el

analfabetismo y a proporcionar oportunidad cultural a aquellos que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica (Constitución Política de la República de Costa Rica, 1949).

Es por lo anterior, y en búsqueda de la organización de la educación que en 1974 se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, el cual buscaba transformar aspectos fundamentales de la educación, principalmente la Educación Diversificada. Posteriormente, en 1978, se establece la función del MEP de administrar todos los elementos que lo integran, para la ejecución de las disposiciones pertinentes del Título Séptimo de la Constitución Política, de la Ley Fundamental de Educación de las leyes conexas y de los respectivos reglamentos.

En 1989, inicia la política y normativa en Costa Rica, orientada a regular la Educación Abierta, así como sus programas educativos. Según el primer Estado de la Educación (2005), en el periodo de 1990-1994 los esfuerzos se centraron en la política curricular, específicamente en la educación de personas adultas.

En el 2005, se realiza el primer Informe de la Educación, el cual se ha mantenido hasta la actualidad y pretende visibilizar los avances del país en materia de educación. En el mismo se hace referencia a que la política educativa 2002-2006 plantea un fortalecimiento de las ofertas educativas abiertas que permiten a las personas adultas la combinación entre estudio y trabajo.

La programación de la Agenda 2030 empieza en el 2015, con la Declaración de Incheon y el marco de Acción 2030. Esta Declaración, reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo, y la agenda 2030 propone movilizar a todas las partes interesadas sobre los nuevos objetivos mundiales de la educación y plantea maneras de llevarlos a cabo.

Las políticas de los países miembros de los Objetivos de Desarrollo Sostenible orientan sus esfuerzos para el cumplimiento de los mismos. En el caso de la educación, el objetivo ODS 4 se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todas las personas. Además, tiene siete metas y tres medios de ejecución.

En el siguiente recuadro, se sintetiza la información expuesta anteriormente:

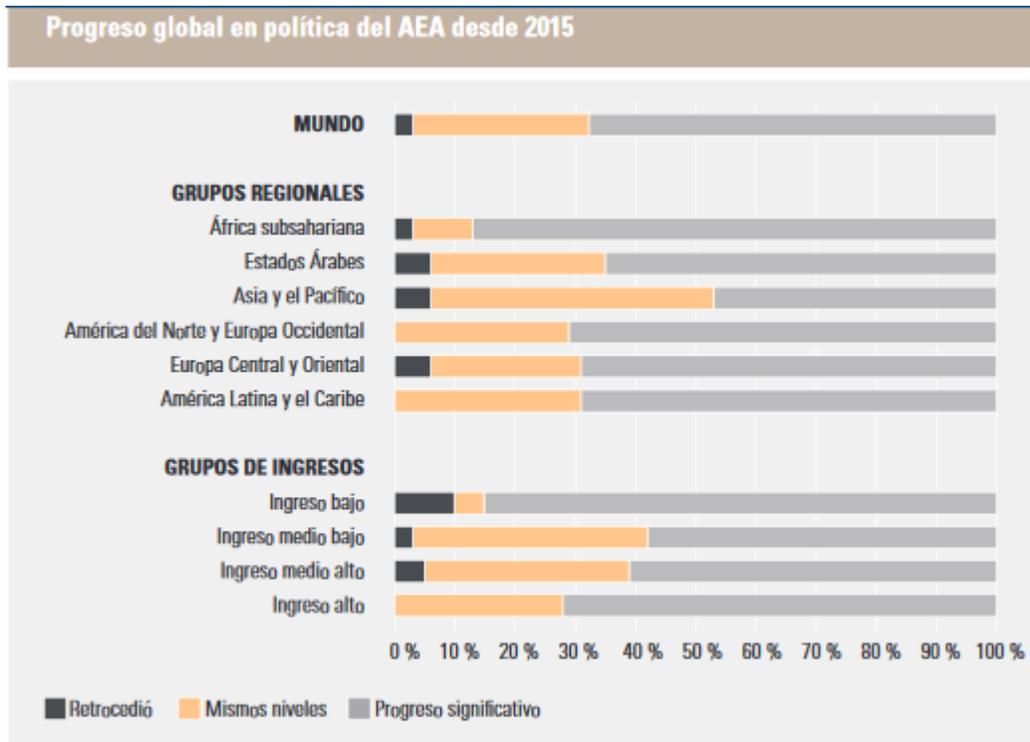
Tabla 4: Política y normativa de la Educación Abierta en Costa Rica

Política y normativa de la Educación Abierta en Costa Rica	
Fecha	Evento
1899	Creación de las escuelas nocturnas
1943	Creación de los colegios nocturnos
1944	Ley N° 181 Código de Educación
1949	Constitución Política de la República de Costa Rica. Artículo 83
1978	Ley Nª 3481, Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública
1970	Plan Nacional de Desarrollo Educativo
1989	Política y normativa de la Educación Abierta en Costa Rica
2005	Primer Estado de la Educación
2015	Agenda 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción
2015	Agenda 2030: Marco de Acción Educación 2030
2016	Agenda 2030: Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos
2017	Política educativa en el marco educar para una nueva ciudadanía para adultos

Elaboración propia a partir de los hallazgos expuestos.

Tomando como referencia el año 2015, en el siguiente cuadro se visualiza el avance en política pública a nivel mundial en lo que refiere al aprendizaje y la educación de adultos. Este año marca un hito, en tanto los países buscan acogerse a los ODS y realizan esfuerzos que permitan alcanzarlos:

Gráfico 3: Proceso global en política del AEA desde el 2015



Fuente GRALE 4, UNESCO 2020 p 36.

A partir del gráfico anterior, se visualizan los esfuerzos realizados por las diferentes zonas geográficas que delimita la encuesta realizada, que aunado a los hitos que enmarcan la educación en el país, se evidencia que en los últimos seis años ha existido un avance en materia de educación, sin embargo, el GRALE 4 añade también lo siguiente:

El auge de la educación abierta, ya sea mediante iniciativas como las de los cursos en línea masivos y abiertos (CEMA) o de recursos educativos abiertos (REA) más pequeños y manejables, abre claramente un medio para expandir la participación. Sin embargo, actualmente los responsables de la formulación de política en muchos países todavía tienen que encarar los desafíos de la infraestructura, la sostenibilidad y la capacidad que impide la participación de los menos educados (Wagner, 2018). (UNESCO, 2020, p)

Por lo tanto, se destacan los avances existentes, pero no se dejan de lado los esfuerzos en materia de educación integral que deben de hacer los Estados, no solo en el diálogo y

planeamiento de la política, sino también en la ejecución, con el fin de dar garantía a la educación integral y de calidad que se pretende.

Ahora bien, para profundizar en la política, en el caso de Costa Rica, en el año 2016, tal cual se menciona en la recapitulación que se realizó inicialmente, fue aprobado el decreto N° 03-65-2016 que permitió la creación de la política educativa llamada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”. Como parte de los propósitos y objetivos de la política educativa se encuentran:

1. Cerrar las brechas existentes entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes de las áreas urbanas y rurales, y eliminar la diferenciación entre las instituciones educativas de las áreas urbanas marginales y no marginales.
2. Formar recursos humanos que eleven la competitividad del país, necesaria para triunfar en los mercados internacionales.
3. Fortalecer valores fundamentales que se han ido perdiendo con el pasar del tiempo.
4. Fortalecer la educación técnica y científica, a la par de la deportiva y la cultura; como forma de estimular el desarrollo integral de los estudiantes.
5. Hacer conciencia en los individuos, acerca del compromiso que tienen con las futuras generaciones, procurando un desarrollo sostenible económico y social, en armonía con la naturaleza y el entorno en general (MEP, 2017, párr.1).

A pesar de que diferentes estudios relacionados con el acceso a la educación han determinado vacíos en la política pública, la UNESCO (2020), señala el quehacer de Costa Rica en temática de brechas educativas entre la educación rural y urbana, mencionando que “Costa Rica ha lanzado proyectos, oficinas e instituciones para el AEA en áreas rurales y de difícil acceso” (UNESCO, 2020, p 143). Además, menciona que el país firma el acuerdo 02-69-2017 en materia de política en la que el Consejo Superior aprueba el marco referencial de política educativa para trabajar en las estrategias a mediano y largo plazo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Esta política posee una serie de componentes que tienen su génesis en tres visiones filosóficas: humanista, racionalista y constructivista. De esta manera el humanismo se centra en la persona y su crecimiento personal, por lo que, desde la política, la persona estudiante

es dueña de su propio proceso de aprendizaje; el racionalismo se sustenta en la razón basándose en la idea de la persona como ser racional; finalmente el constructivismo propone la idea del conocimiento construido desde los saberes y experiencias de la persona, centrándose en el hecho de que parte del intercambio entre la persona y el ambiente social (MEP,2017).

La misma está basada en una serie de ejes y principios que sentaron las bases de su creación, las cuales el MEP (2017) define como:

- La educación centrada en la persona estudiante.
- La educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos.
- La educación para el desarrollo sostenible.
- La ciudadanía planetaria con identidad nacional.
- La ciudadanía digital con equidad social.
- La evaluación transformadora para la toma de decisiones.

El MEP (2017) considera que, al centrar la educación en la persona, esto permitiría que se consolide como un nuevo sujeto social, superando su individualismo para ser capaz de tomar las oportunidades que brinda la sociedad desde una participación de su ciudadanía; además, al centrar la calidad del aprendizaje en la persona se le brinda una serie de competencias que le permitan relacionarse con los diversos contextos en lo que está inmerso.

Aunado a eso, la educación como un proceso a lo largo de la vida, busca que el sistema educativo parta desde la integralidad de la formación educativa de las personas estudiantes, considerando el aprendizaje como algo que se da a lo largo de la vida, de manera que busca que la persona estudiante tenga los conocimientos y habilidades para trascender el aprendizaje y aplicarlo como sujeto social en la construcción de su ciudadanía (MEP, 2017).

Por otra parte, considerar el proceso educativo centrado en la persona, parte de varias dimensiones:

- Nuevas maneras de pensar: Se refiere al desarrollo cognitivo de cada persona, a través de diferentes habilidades y competencias.
- Formas de vivir el mundo: Es la dimensión que conlleva el desarrollo de habilidades y competencias socioculturales, con el propósito de asumir las interrelaciones dentro de la ciudadanía planetaria con arraigo pluricultural.

- Formas de relacionarse con otras personas: Se refiere a las habilidades y competencias requeridas, a fin de desarrollar sinergias con otras personas mediante la comunicación y la colaboración.
- Herramientas para integrarse al mundo: Apropiación de las tecnologías digitales, así como la responsabilidad que conlleva el manejo de los mensajes y el uso de la información (MEP, 2017, p. 14).

Como parte del desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI, la política educativa toma en consideración la educación secundaria para implementar estrategias enfocadas a poblaciones que han sido socialmente excluidas, además, el MEP (2017) busca la permanencia o reinserción de las personas al sistema educativo con planes de acción centrados en la persona, brindando un apoyo personalizado dirigido al mejoramiento del desempeño de las personas estudiantes. Para lo cual, la ampliación de la cobertura educativa se encuentra dentro de los ejes de acción de política, con la finalidad de atender los desafíos de la vida personal y laboral de los y las estudiantes.

En esa misma línea, la educación para personas jóvenes y adultas dentro de la política educativa busca responder a las demandas y necesidades específicas de la población, así como las condiciones sociales que caracterizan a la población adulta, por lo que toma en consideración las etapas del desarrollo humano para desarrollar estrategias que se adecuen a las particularidades de la población, flexibilizando las ofertas educativas (MEP, 2017). La presente investigación, mediante el Estado costarricense y sus políticas, busca tener una mayor comprensión del alcance de las mismas en cuanto a la educación de adultos, esto con el fin de ahondar en el objeto de estudio.

2.3 Educación de personas adultas

La categoría de educación de adultos está relacionada, como se mencionó, con la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso a la educación, pero en este caso a las personas adultas que por diferentes motivos no culminaron sus estudios en la educación formal. La Ley Fundamental de la Educación menciona que: “El Estado organizará y patrocinará la educación de adultos para eliminar el analfabetismo y proporcionar oportunidades culturales a quienes deseen mejorar su condición intelectual, social y económica” (Ley N°2160, Art.11).

En el 2015, a nivel mundial, mediante el IV Informe Mundial de la Educación de Adultos (GRALE 4), se estima que 781 millones de adultos no podían leer y escribir. Además, en los últimos 10 años la inversión ha seguido disminuyendo, lo que evidencia que la atención que los gobiernos asignan a la educación de personas adultas disminuye con el tiempo.

Tal como lo menciona la UNESCO (2020), el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) son una inversión que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles; por lo tanto, se requiere de las inversiones financieras para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad.

Lifshitz (2004), propone que la capacidad reflexiva de los adultos debe contemplarse para crear metodologías que propicien la discusión y la crítica, con el fin de generar planes que permitan independencia y autorreflexión, las experiencias como parte del aprendizaje, una educación que contemple la vida cotidiana, la resolución de conflictos y la búsqueda de la educación desde el interés de superación del estudiante.

De manera más específica, la educación de personas adultas es un eje central en la investigación, lo que hace esencial a esta categoría es la diferenciación que connota la palabra “adultos” y la metodología que conlleva atender las necesidades de la población, esto ya que es un indicador de que existen características propias, de manera que:

Llamamos educación para adultos a la que se brinda a un sector de la sociedad que concurre a los centros, con el fin de iniciar, continuar y terminar su proceso de desarrollo o persiguiendo múltiples fines u objetivos; por tanto,

este tipo de educación está dirigida a una población con características, estructuras e intereses propios (Victorino y Víctor, 2010, p.66).

Este sector de la población mencionado en la cita anterior, tiene características biológicas y psicológicas propias del desarrollo humano que les distinguen de otras etapas, tales como: “la pertenencia social, el género, la situación familiar, a las que se asocian diferentes características y tiene repercusiones en las organizaciones educativas” (Acín, 2013, p.57); no obstante, a pesar de esto, a nivel costarricense, la educación de adultos se contempla para personas de 15 años en adelante (MEP, 2020) y desde el Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, para mayores de 20 años.

Al comprender que la educación y los procesos de aprendizaje no están únicamente destinados a la niñez y la adolescencia; y que los adultos se encuentran en una etapa de rápido crecimiento cognoscitivo, se fortalece la educación de personas adultas. Esta tesis se ve sustentada por el concepto de Andragogía, la cual es concebida como una ciencia, un método, una teoría o una serie de lineamientos que permite el diseño y conducción de procesos docentes eficaces, que toma en cuenta características de la situación del aprendizaje (Caraballo, 2007).

En ese sentido, para poder hablar de la educación de adultos desde la perspectiva de la andragogía es necesario conocer los cuatro postulados que la rigen, los cuales son:

1. El autoconcepto del adulto se traslada de una personalidad dependiente al de una persona autodirigida.
2. El adulto acumula una gran cantidad de experiencias, las cuales se convierten en un recurso creciente y valioso para el aprendizaje.
3. La disposición o prontitud del adulto para aprender se orienta en forma creciente a tareas que desarrollan sus roles sociales.
4. Su perspectiva del tiempo cambia de una, en donde se pospone la aplicación del conocimiento, al de la aplicación inmediata del mismo, y consecuentemente su orientación al aprendizaje se traslada de uno, centrado en el sujeto de estudio, a uno centrado en los problemas (Instituto Nacional para la Educación de Adultos, 2007, p.4).

Por consiguiente, plantea que va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional, sino que está pensada para diferentes contextos de personas adultas que aspiran a que la formación les permite “seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven” (Caraballo, 2007, p 191). Por lo tanto, es visualizada como una alternativa de educación que responda a los intereses, las necesidades y las experiencias propias del estudiante.

Por su lado, Schmelkes y Kalman (1994) mencionan que:

La educación de adultos ha de ser concebida como aquella que se vincula en forma íntima y articulada con la satisfacción de los intereses y necesidades básicas de los adultos (y es importante destacar que la vinculación a la que nos referimos es con la acción para satisfacer estas necesidades, no con la preparación para hacerlo), o con la solución de los problemas de los adultos. (p.47).

Desde esta idea en la educación de personas adultas se comprenden las necesidades y particularidades de la población que, como se mencionó con anterioridad, responde a una etapa del desarrollo humano en concreto. Según estas autoras:

Uno de los principios más claros de la pedagogía de la educación de adultos se refiere al necesario reconocimiento de que el adulto es un ser culto, que posee información, conocimientos, habilidades y valores que ha desarrollado a lo largo de su vida. Reconocer que esto es así supone, necesariamente, que la educación de adultos rescata, reconoce y valora lo que el adulto ya sabe, y establece una interacción dialógica con aquello que le resulta novedoso (Schmelkes y Kalman, 1994, p.54)

Se entiende la educación de personas adultas no solamente como un derecho de todos y todas, sino también como una retribución de conocimientos a la sociedad, entendiendo el conocimiento adquirido por las personas adultas como una forma de generar aportes en los distintos ámbitos de estudio e inclusive en la participación social. Sin embargo, en muchas ocasiones este derecho se ve vulnerado por diferentes factores, tal cual se ha analizado y se ha visibilizado a lo largo de los años.

UNESCO (2020), menciona que los esfuerzos en materia de educación permiten: fortalecer y desarrollar la democracia; posibilitar que las personas puedan influir sobre su

situación vital y crear las condiciones para participar en el desarrollo social; reducir las brechas educativas, elevar el nivel de educación y la conciencia cultural en la sociedad y generar interés y ampliar la participación en la cultura. (p.182)

Según Caraballo (2007), estos logros antes mencionados por la UNESCO se dan gracias a las bases de la educación de adultos a partir de la andragogía, ya que la misma es de educación para y entre adultos. Por lo que se concibe como autoeducación, en donde el ser humano es consciente de sus posibilidades y necesidades y libremente asume el compromiso de su propia formación y realización.

No obstante, a pesar de ser una educación concebida desde el aprendizaje independiente y autodirigido, el Estado debe de ser garante del acceso a la misma, a la calidad, la infraestructura y las herramientas. Las personas aportan sus aprendizajes, que han traído a lo largo de la vida y su capacidad de rectificar y reafirmar estos conocimientos, mediante métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje de las personas adultas y sus contextos. (Caraballo, 2007)

Sin embargo, la misma no siempre es accesible para todos y todas. El IV Informe Mundial de la Educación de Adultos, menciona que “Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado” (UNESCO, 2020, pp 135). No obstante, los índices de exclusión y las brechas sociales no concuerdan con la legislación. A pesar de los esfuerzos y las políticas existentes, estas brechas se acrecientan para los diferentes grupos vulnerables. Es de esta manera que la investigación pretende estudiar estos factores de exclusión determinantes para la culminación de los estudios secundarios.

Uno de estos grupos vulnerados con el acceso a la educación son las mujeres. En el Informe Mundial se hace referencia a la importancia de los esfuerzos realizados en cuestión de género, tema que será abordado más adelante, no obstante, es importante retomarlo como elemento fundamental en la educación de personas adultas. UNESCO (2020) menciona que “educar a las niñas y a las mujeres es una de las maneras más eficaces de combatir la pobreza y mejorar el crecimiento económico en los países en desarrollo” (p.135). Por lo tanto, este elemento de estudio responde a un objetivo de la Agenda 2030, trabajando así en la búsqueda

de la igualdad de condiciones para los sexos; ya que ofrecer oportunidades de educación a las mujeres es, al mismo tiempo, un requisito y un motor para el desarrollo de la educación en función del cumplimiento de los derechos humanos.

Por su parte, otro de los retos existentes para la educación de adultos es la calidad educativa dirigida principalmente hacia las poblaciones rurales. Ya que se han visto evidenciadas la falta de competencias en alfabetización y la exclusión de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que constituyen la realidad de una gran parte de la población rural que experimenta graves privaciones multidimensionales, entre las que se destaca el acceso a la educación, a la cultura, al conocimiento, entre otros aspectos fundamentales de la vida cotidiana y la calidad de vida.

A raíz de lo anterior, se evidencia que los derechos continúan siendo vulnerados para algunos de los sectores en cuestión de educación y con mayor reincidencia en lo que respecta a la educación de adultos. No obstante, se mencionan esfuerzos que llevan la mira a una realidad de mejores condiciones para este sector de la población:

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 identifican el papel del AEA para contribuir al progreso. El Marco de Acción Educación 2030 lleva como subtítulo: “Hacia una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, palabras que hacen eco en gran medida a las utilizadas en el ODS 4, que reconocen que la educación y el aprendizaje prosiguen a lo largo (y en todos los aspectos) del curso de la vida. (GALE 4, UNESCO, p.190)

Es de esta manera que el Informe Mundial realizado por la UNESCO destaca los esfuerzos propuestos y realizados, así como los vacíos existentes. Menciona que se han organizado líneas de trabajo con el fin de incrementar la participación en el AEA, con el propósito de que funcione como un instrumento para promover la democracia y la lucha contra la desigualdad. Esto se plantea desde dos principales premisas: “la primera, el Estado tiene que estar dispuesto a ofrecer financiación pública a las instituciones de educación popular y liberal y, la segunda, si bien el Estado puede definir los propósitos generales para la financiación de las instituciones de educación popular y liberal de adultos, estas

instituciones tienen la libertad de decidir cómo lograr estos objetivos. (UNESCO, 2020, p. 183)

La educación de adultos es contemplada como una categoría fundamental para la investigación, ya que es uno de los factores de vulnerabilidad, cuando se trata del derecho a la educación. Por lo tanto, su génesis, críticas, objetivos y legislación son la base de la investigación. Estos elementos planteados anteriormente, permiten comprender con mayor profundidad el papel del Estado, los factores de inclusión y exclusión educativa y la importancia de la educación en la vida de las personas, por lo tanto, brinda grandes elementos de análisis que son retomados a lo largo de la investigación. No obstante, más allá de las políticas educativas, y la comprensión de la educación de personas adultas como derecho, la investigación pretende también comprender a los actores que participan de la garantía y protección de este derecho, para así comprender a profundidad el papel del PEA-UCR.

2.4 Ministerio de Educación Pública y la oferta educativa para adultos

A raíz de lo anterior, se comprende el Ministerio de Educación Pública, como el principal ente costarricense de garantizar el derecho a la educación. En el caso de la educación de adultos, se halla que la oferta educativa que realiza el MEP, por medio de la Departamento de Educación para las Personas Jóvenes y Adultas, se divide en varias modalidades, las cuales son: Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA), Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), Colegios Académicos Nocturnos (CAN), Escuelas Nocturnas, Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) y Educación Abierta; sin embargo, solo cinco de estas están vinculadas a la secundaria, las cuales serán detalladas en este apartado.

De acuerdo con el MEP (2021), la Dirección de Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) busca brindar a la población sujeta de atención, oportunidades nuevas que permitan mejorar su calidad de vida a nivel personal y social, además, promover el uso de tecnologías digitales para las personas que requieren indagar información de las diversas modalidades educativas.

2.4.1 Departamento de Educación para Persona Jóvenes y Adultas (DEPJA)

El Departamento es un ente técnico “responsable de analizar, formular, planificar, asesorar, investigar, evaluar, divulgar, entre otros, los aspectos relacionados con la puesta en práctica (...) y la prestación del servicio educativo en los diferentes ciclos, niveles y modalidades de la EPJA” (MEP, 2018, p. 10).

Además, tiene como propósito brindar un espacio en el que estudiantes y docentes puedan acceder a la información sobre las modalidades educativas que el MEP ofrece para la población joven y adulta a nivel nacional, de manera que el departamento tiene como “**Misión:** Ofrecer a la población joven y adulta del país, oportunidades educativas flexibles, innovadoras y novedosas, para mejorar su calidad de vida personal y social”. Además, la “**Visión:** Ciudadanos jóvenes y adultos con conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de una sociedad democrática, participativa, inclusiva, tecnológica y con cultura ambiental (MEP, 2018, párr. 2-3).

2.4.2 Plan de estudios de educación de adultos y la malla curricular

El plan de estudios en la educación de adultos está conformado por la oferta convencional y la oferta emergente. Ambas tienen particularidades que las definen y caracterizan, de igual manera ambas responden a diferentes demandas por parte de la población sujeta de atención. Además, el plan de estudios es flexible en la forma en cómo se construye el aprendizaje y la vinculación con la población joven y adulta “toma en cuenta los intereses, ritmo de aprendizaje y las posibilidades para participar en el proceso educativo de modo integral. Responde a tres áreas del desarrollo humano: académica socio productiva y de desarrollo personal, conformado por módulos, por un determinado número de créditos” (MEP, 2020, p.44)

La oferta convencional, de acuerdo con el MEP (2020) está orientada a facilitar el proceso cognitivo de los y las estudiantes, tomando en cuenta sus necesidades e intereses. Es por ello, que engloba desde la alfabetización hasta la Educación Diversificada, además se organiza en 3 niveles.

El I nivel contempla el I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta (EGBA) y se desarrollan las asignaturas de: ciencias, español, formación humana, estudios sociales y matemática. De acuerdo con el MEP (2020), el I Ciclo va desde la alfabetización hasta tercer año integrado, siendo este nivel mediante el cual se desarrolla la lecto-escritura y el cálculo de matemática básico. Las evaluaciones son de carácter formativo, pero la persona estudiante debe haber dominado los requerimientos del programa de estudio para pasar al siguiente ciclo.

En el II Ciclo también se realiza una evaluación formativa, sin embargo, al finalizar el programa de estudio respectivo, la persona estudiante realiza las pruebas nacionales ante la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), de manera que debe aprobar las cinco asignaturas para obtener la certificación de conclusión del I y II ciclo de la EGB.

Los requisitos para el ingreso a I nivel de la EGB son los siguientes:

- Podrán ingresar al I Ciclo, personas con una edad mínima de 12 años, siempre y cuando no hayan sido alfabetizadas (que no hayan asistido nunca a la escuela).
- Podrán ingresar a I o II Ciclos, personas con una edad mínima de 14 años cumplidos.

- Podrán ingresar al II Ciclo, personas que posean dominios básicos de escritura, lectura y las cuatro operaciones básicas matemáticas (suma, resta, multiplicación y división) (Ídem, p. 15).

El II nivel contempla el III ciclo de la EGBA. Este nivel lo constituyen los grados de sétimo, octavo y noveno año y se imparten las asignaturas de: español, ciencias, matemática, estudios sociales, inglés y educación cívica. Para optar por el certificado de conclusión de III Ciclo de la EGB, la persona estudiante debe aprobar cada una de las asignaturas con una nota mínima de 65 en las pruebas estandarizadas de la DGEC, para cada uno de los tres niveles (sétimo, octavo y noveno) (MEP, 2020). Para poder ingresar al II nivel de la EGB, tiene los siguientes requisitos:

- Personas con una edad mínima de 15 años cumplidos.
- Personas que posean el Certificado de Conclusión de Estudios del I y II Ciclos de la Educación General Básica (sexto año) (Ídem, p. 15).

Finalmente, el III nivel corresponde a Bachillerato por Madurez Suficiente, el cual se cursa para optar por el grado de Bachiller en Educación Media. Para obtenerlo la persona estudiante debe aprobar cada asignatura con una nota de 70 en las pruebas estandarizadas de la DGEC, en las asignaturas de: español, ciencia (física, química o biología), matemática, estudios sociales, idioma (inglés o francés) y educación cívica (MEP, 2020). Para ingresar a bachillerato se solicitan los siguientes requisitos:

- Personas con una edad mínima de 18 años, que posean el Certificado de Conclusión de Estudios de la Educación General Básica (9° año o II Nivel del Plan de Estudios de Educación de Adultos).
- Personas egresadas de la Educación Diversificada, de cualquier modalidad de estudio, excepto estudiantes del Programa de Educación Diversificada a Distancia (EDAD), que tenga menos de 18 años cumplidos.
- Personas del plan antiguo de Bachillerato por Madurez Suficiente, que tengan aprobadas o reconocidas al menos una asignatura en cualquiera de las dos áreas: Ciencias o Letras.

- Personas que hayan presentado pruebas, una o varias veces, en el programa Bachillerato por Madurez Suficiente o Bachillerato a tu medida y que se encuentren rezagados en una o más asignaturas.
- Las madres adolescentes (menores de 18 años) que demuestren esta condición y tengan el noveno año aprobado (Ídem, p.16).

La oferta emergente, de acuerdo con el MEP (2020) se caracteriza por desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas que son útiles en el ámbito laboral, social, comunicativo, cultural y personal. De manera que esta oferta se basa en módulos que responden a las necesidades de las comunidades y, por lo tanto, su apertura depende de las demandas que la misma comunidad propone. Sin embargo, esta oferta tiene sus particularidades entre ellas,

Para la implementación de la oferta emergente, se requiere:

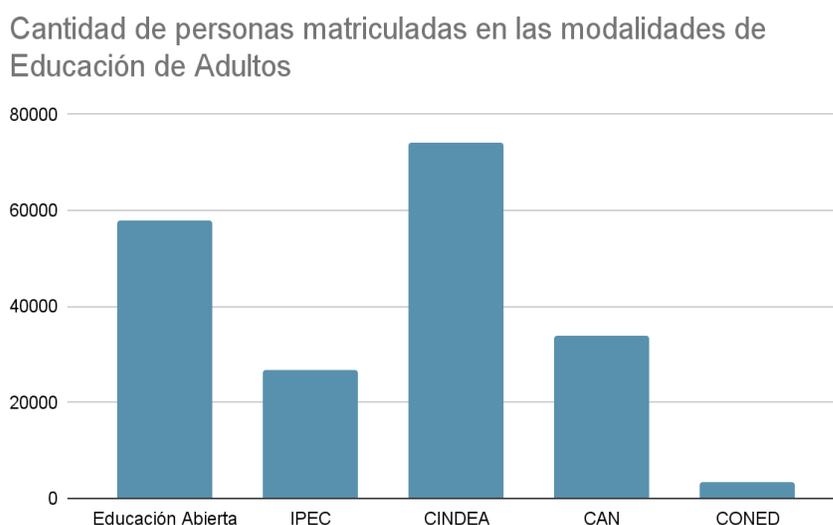
- Elaboración y aplicación de un diagnóstico comunal que permita determinar las necesidades y los intereses de la población. El formato de dicho diagnóstico será elaborado por cada institución.
- Identificar a nivel institucional si se cuenta con los insumos básicos necesarios para impartir el curso.
- Realizar este procedimiento anterior, al menos una vez cada dos años, para valorar la oferta y la demanda.
- El procedimiento se deberá documentar y tener disponible para las autoridades regionales y nacionales (Ídem, p. 46).

Para la oferta emergente se requiere de una edad mínima de quince años y al contrario de la oferta convencional, esta no tiene ningún requerimiento académico. (MEP, 2020). Como se mencionó antes, la malla curricular se divide en tres áreas: Área académica, área socio-productiva y área de desarrollo personal. Estas son parte de los módulos y niveles del plan de estudios de la EGB, las cuales responden a los contenidos y materias de la malla curricular que se mencionaron anteriormente.

2.4.3 Oferta Educativa para Adultos

La oferta educativa del MEP para la población adulta es caracterizada y particular a cada una de las modalidades de la educación de adultos, los CINDEA e IPEC manejan una oferta educativa diferente a los colegios nocturnos, así como con las otras modalidades, debido a que responden a diferentes necesidades de la población estudiantil, por lo que cada una ofrece en su accionar, elementos que permitan el acceso a la educación de las personas adultas.

Gráfico 4: Cantidad de personas matriculadas en las modalidades de educación de adultos para el año 2019



Fuente: Elaboración propia con base en el MEP, 2019

Como se mencionó con anterioridad, el MEP tiene seis modalidades, de las cuales solo cuatro serán expuestas a continuación, esto debido a que tienen mayor vinculación con el tema en cuestión.

2.4.4.1 Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) e Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC)

Los CINDEA y los IPEC, tal y como lo menciona el MEP (2018) son “instituciones oficiales del Sistema Educativo Costarricense, que atienden las necesidades educativas de la población joven y adulta en las diversas comunidades mediante las sedes y los satélites, inclusive aquellas zonas de difícil acceso y que no cuentan con otros servicios educativos (párr. 1)”. Estos centros mantienen una jornada continua, que permite poner a disposición horarios diurnos, vespertinos y nocturnos, que ofrecen la posibilidad a las personas interesadas, matricular según sus necesidades.

Entre los principales requisitos para ingresar a estas modalidades, se encuentra ser mayor de quince años, por tal motivo se indica que es un tipo de educación para jóvenes y adultos. Por otro lado, los IPEC brindan a la población una diversidad de opciones académicas y técnicas, con posibilidad de cursar el Plan de Estudios de Educación Abierta (MEP, 2018).

Además, los cursos lectivos se dividen en dos periodos, uno que comprende desde la apertura del curso lectivo en febrero hasta su finalización en julio y el segundo de julio a diciembre, con base en el calendario escolar del MEP. El plan de estudios de estos centros se caracteriza:

Por su flexibilidad en la construcción del aprendizaje en relación con las personas jóvenes y adultas; toma en cuenta los intereses, ritmo de aprendizaje y las posibilidades para participar en el proceso educativo en forma integral. Responde a tres áreas del desarrollo humano: Académica, Socio-Productiva y de Desarrollo Personal, conformado por módulos y estos a su vez, por un determinado número de créditos (MEP, 2018, Párr. 3).

Siguiendo con esa línea, los CINDEA y los IPEC, tienen una oferta convencional que brinda atención a las necesidades e intereses de los y las estudiantes; dicha oferta se divide en los tres niveles expuestos anteriormente.

I nivel: equivalente a I y II Ciclos de la Educación General Básica (EGB). Este nivel se aprueba con 129 créditos, de los cuales 102 son obligatorios y 27

opcionales. Se desarrolla en seis períodos o semestres. Al concluir este nivel, a la persona estudiante se le otorga el Certificado de Conclusión de I y II Ciclos de la Educación General Básica.

II nivel: equivalente a Tercer Ciclo de la EGB. Se aprueba con 118 créditos, de los cuales 108 son obligatorios y 10 opcionales. Se desarrolla en cuatro períodos o semestres. Al concluir este nivel, se le otorga al estudiante el certificado de Conclusión del III Ciclo de la Educación General Básica.

III nivel: equivalente a Educación Diversificada. Se aprueba con 109 créditos, de los cuales 89 son obligatorios y 20 opcionales. Se desarrolla en cuatro períodos o semestres. Tiene tres ramas: Académica, Técnica y Artística (MEP, 2018. Párr. 5).

Esos centros de estudio, también cuentan con una oferta emergente en la que los módulos van a depender de las necesidades de las comunidades y de los motivos que los llevan a demandar la apertura de estos, de manera que este tipo de oferta busca el desarrollo de habilidades dentro de la comunidad, según los intereses de la misma y por consiguiente cada módulo posee su propio descriptor (MEP, 2018).

2.4.4.2 Colegios Académicos Nocturnos (CAN)

Los CAN tienen la particularidad de que se rigen bajo el marco regulador de la Oferta Educativa de los Colegios Nocturnos y sus reformas, de manera que los colegios nocturnos son una opción para que las personas jóvenes y adultas puedan acceder al sistema educativo, que, por diferentes factores, no habían podido iniciar o concluir sus estudios secundarios en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) o Educación Diversificada (MEP, 2018).

Como se mencionó anteriormente, los CAN poseen dos modalidades, la EGB tiene tres niveles: séptimo, octavo y noveno, los cuales se deben aprobar con un 65 como nota mínima en cada materia y haber cursado los tres niveles, para que a la persona se le otorgue un título por haber concluido los estudios de Educación General Básica. Por otro lado, la Educación Diversificada tiene dos niveles: décimo y undécimo, en el cual las personas que los cursen deben obtener como mínimo un 70 de nota para aprobar el año y, además, deben

aprobar las Pruebas Nacionales para Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO), para poder obtener el título de Bachiller en Educación Media (MEP, 2018).

2.4.4.3 Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED)

Esta modalidad, tal como aparece en su nombre, se caracteriza por tener la particularidad de realizarse a distancia, esto surge como parte de un convenio entre la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el MEP. Los CONED permiten que personas mayores de edad (mayores de 18 años), que no han estudiado o que no han podido concluir sus estudios secundarios, tengan una oportunidad de hacerlo. Este tipo de educación ofrece mediante su modalidad, la oportunidad de que personas jóvenes y adultas tengan una opción flexible y adecuada a sus necesidades y formas de aprendizaje de manera autodidacta (MEP, 2018).

Por otro lado, de acuerdo con el CONED (2020) entre sus objetivos se encuentra:

1. Desarrollar competencias en los estudiantes jóvenes y adultos para que tengan éxito en el modelo de educación a distancia.
2. Fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes jóvenes y adultos, mediante la producción y utilización de materiales adaptados a las necesidades del estudiantado.
3. Promover el desarrollo de las habilidades en las tecnologías de información y comunicación en estudiantes jóvenes y adultos.
4. Generar estrategias de mediación acordes con los programas de estudio del Ministerio de Educación que permitan alcanzar los objetivos planteados. (Párr. 2).

El programa de estudio del CONED es regido y aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE), en el cual se imparten las siguientes materias: biología, español, estudios sociales, educación cívica, matemática e inglés. Sin embargo, también ofrecen cursos técnicos complementarios de carácter obligatorio, que le dan mayor valor a esta metodología educativa, que para ser impartidos dependen de los recursos del CONED (MEP, 2018).

2.4.4.4 Educación Abierta

La Educación Abierta en Costa Rica pretende garantizar el derecho a la educación en el país. Al respecto, el Ministerio de Educación Pública menciona citando a la UNESCO que “*La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas*” por lo tanto, esta metodología, la cual se ofrece a la población adulta desde 1949 mediante el Bachillerato por Madurez Suficiente (Mora, 2006), actualmente pretende velar por los derechos de la diferentes poblaciones y su derecho a la educación.

La Educación Abierta en Costa Rica constituye una alternativa educativa donde el postulante escoge la manera en que se prepara, según su disponibilidad de tiempo y avanza en sus estudios de acuerdo con sus posibilidades. Además, presenta las pruebas de acreditación en el programa de bachillerato de su preferencia (Bachillerato por Madurez Suficiente o Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia) en las convocatorias, que al efecto realiza el Ministerio de Educación Pública y obtiene su derecho al título al aprobar las asignaturas del plan de estudios respectivo.

Esto puede realizarse mediante estudios de manera individual, con un profesor, los diferentes proyectos oficiales del MEP, o bien mediante institutos privados dedicados a esta modalidad de educación. Por lo tanto, al culminar con los diferentes programas, los estudiantes o personas interesadas deben de participar en las convocatorias antes mencionadas y aprobar los exámenes con una nota mínima de setenta, de cien. La autora Mora (2006), hace referencia a las diferentes modalidades existentes de educación de adultos y las ventajas y desventajas de estas, por lo que menciona que dichos institutos privados son fundamentales para el MEP, debido a que dicho Ministerio no tiene la capacidad para hacerle frente a la demanda actual, no obstante, también destaca el oportunismo evidenciado por algunos de ellos, en donde no se garantiza educación de calidad.

Esta modalidad contempla varias opciones, abarca desde I, II Ciclo y III Ciclo, hasta Bachillerato por Madurez Suficiente. De esta manera, busca que se fortalezca la educación permanente, al permitirle a la persona estudiante llevar su propio ritmo de estudio. Esta modalidad funciona por medio de sedes y proyectos que se ubican dentro de instituciones del

MEP, así como de Direcciones regionales, llegando hasta el sector empresarial e institucional (MEP, 2018).

Tal cual se menciona con anterioridad, existe la metodología de Educación Diversificada a Distancia (Edad) y el Bachillerato por Madurez Suficiente. El primero de estos está dirigido a personas jóvenes y adultas que por diversas circunstancias no han podido culminar la educación diversificada y el bachillerato; o bien, estudiantes que se encuentran rezagados de la educación formal y requieren optar por el título de bachillerato en la Educación Media. Por otro lado, se encuentra el Bachillerato por Madurez, el cual está dirigido a personas mayores de 18 años que ya hayan culminado el III Ciclo de la Educación General.

De acuerdo con eso, según el MEP (2018) este modelo de proyecto para el sector empresarial e institucional busca que las empresas, organizaciones e instituciones, tanto públicas como privadas, desarrollen un proceso educativo en los centros de trabajo que motive a los trabajadores y las trabajadoras a culminar sus estudios secundarios mediante la vinculación del MEP y la institución o empresa. Estos proyectos, al tener el respaldo del MEP, conlleva a que el profesorado que se asigna asista al lugar de trabajo, permitiendo que aquellas personas a las que se les dificulta llegar a los centros educativos por las dinámicas laborales, puedan continuar sus estudios.

Tabla 5. Características de las modalidades en educación abierta

Modalidades	I y II Ciclo	III Ciclo	Bachillerato por Madurez
<i>¿Qué contempla?</i>	Contempla el sexto grado escolar	Contempla séptimo, octavo y noveno año	Contempla décimo y undécimo
<i>Requisitos</i>	Ser mayor de 14 años	Ser mayor de 14 años y haber aprobado el I y II Ciclo de la EGB	Ser mayor de 18 años y haber aprobado el III Ciclo de la EGB

Elaboración propia con base en datos de la página web del MEP, 2018.

Según Mora (2006), los Programas de Educación Abierta en Costa Rica originalmente son creados con el fin de que las personas que, por trabajo, estudios u otras responsabilidades no pueden acceder a la secundaria formal, tengan acceso a la educación. No obstante, se determina que, con el transcurso de los años, la población fue cambiando y creciendo, por lo que esta metodología representa una oportunidad de

culminar los estudios y acceder a mejores oportunidades laborales, principalmente para “jóvenes desertores del sistema de educación secundaria formal”. De esta forma, la autora caracteriza como un elemento determinante los factores de exclusión estudiantil que no permiten a las personas culminar los estudios secundarios.

Lo anterior se explica en este apartado con el fin exponer los fundamentos teóricos, que envuelven al PEA-UCR, y por ende, la presente investigación, pues es comprendiendo la educación abierta en Costa Rica, que se puede estudiar al PEA-UCR y sus alcances y limitaciones.

2.5 Programa de Educación Abierta Universidad de Costa Rica

El Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, según su página oficial, es un proyecto de extensión docente de la Vicerrectoría de Acción Social y adscrito a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. El mismo, mantiene alianzas con diferentes instituciones, entre las que se encuentra el Ministerio de Educación Pública, esto a través de la educación abierta en el sector empresarial e institucional, con un convenio específico firmado en diciembre del 2019.

Este programa está orientado a propiciar espacios de formación integral para el desarrollo profesional y personal de los funcionarios y funcionarias de la Universidad de Costa Rica, familiares y personas de diferentes comunidades que requieran culminar sus estudios de tercer ciclo y bachillerato.

Su principal línea de trabajo se constituye, debido al interés de brindarle acceso a la educación a la población adulta que por cuestiones de historia de vida no han culminado sus estudios de EGB.

2.5.1 Antecedentes Históricos del PEA-UCR

El Programa de Educación Abierta (PEA) se inscribe en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica desde el 2005, como parte de un Proyecto de Formación Docente de la Vicerrectoría de Acción Social, que surge por la demanda de funcionarios de la universidad que necesitaban iniciar, continuar o concluir sus estudios en la Educación General Básica para acceder a mejores puestos de trabajo en el interior de la institución, en la cual su nivel educativo era una limitante para la recalificación de puestos; por tal motivo, nace la idea de crear un programa en la que estas personas pudieran acceder a su bachillerato por madurez (Vargas, Meléndez y Fonseca, 2020).

Aunado a eso, pese a que la idea de iniciar el programa nace de la demanda de los funcionarios de la universidad, tal como lo indica Vargas et al. (2020), surgió un despertar en los familiares de las personas funcionarias y otros grupos vulnerables, para que el programa se extendiera y le diera acogida también a esta población, lo que provocó que las personas de la comunidad quisieran ser parte por lo que “Este dato responde a la visión institucional que impregnaba la época histórica de ampliación de la acción social, y cómo

ésta debería articularse a la sociedad civil, y en particular, a las poblaciones geográficamente cercanas al espacio universitario” (p.8).

Durante sus primeros años el PEA-UCR consolidó una propuesta educativa que contenía aspectos primordiales en los que se incluía la presencialidad de las clases, así como la supervisión del proceso pedagógico y el componente investigativo, además, en los años siguientes se añadieron tutorías individuales, abriendo espacios para la realización voluntariados y horas estudiante, además del Trabajo Comunal Universitario (TCU); el PEA inició sus labores con la modalidad Empresarial-Institucional generando vínculos con el MEP, permitiendo que las personas adultas participantes del programa tuvieran una alternativa que era respaldada por el MEP por medio de la asignación de docentes que se encargaban de las clases y amplió la cobertura geográfica incluyendo provincias como Alajuela, Cartago y Heredia (Vargas, et al., 2020).

El PEA en su nacimiento, anterior a la alta demanda que existió, se caracterizaba por que una parte considerable de su población eran hombres, pues eran en ese entonces, la mayoría funcionarios interesados en acceder al título de bachiller. No obstante, esta característica fue cambiando, hasta que en la actualidad la mayor parte de la población la representan las mujeres. En la primera convocatoria asisten alrededor de 200 personas que no contaban con título de secundaria. Para aprobar el ingreso de aproximadamente 100 personas, en su mayoría hombres.

A partir del año 2006 se inician labores como Programa de Educación Abierta, a través de la modalidad Empresarial-Institucional del Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación Pública. (Vargas et al., 2020).

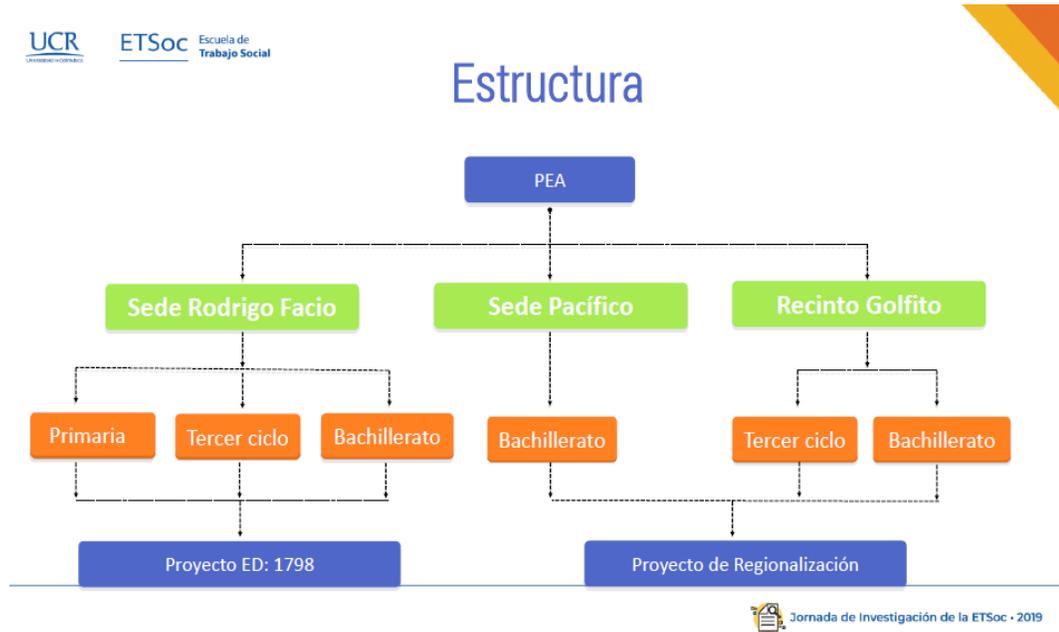
Esta metodología permite generar vínculos interinstitucionales, para brindar acceso a la educación a través de instituciones que no pertenecen al MEP, pero con el apoyo presupuestario del Ministerio de Educación, esto mediante el pago de docentes. El PEA a lo largo de los años, desde el 2007 con la coordinación de la MSC. Sonia Solís Umaña, se ha caracterizado por realizar mejoras al programa en función de fortalecer la atención integral y los derechos de la población; esto mediante reorganización y actividades concretas.

Para el año 2010 y posteriores, el PEA buscó firmar un convenio formal con el MEP, sin embargo, este fue rechazado por la institución, debido a particularidades del contexto, pero no significó que la relación se fragmentó; por el contrario, Vargas et al. (2020) mencionan que para el 2014 el MEP, le da un reconocimiento al PEA-UCR como un Programa exitoso, debido a la labor que realizaban en materia de educación de adultos.

Aunado a eso, en el 2015 el PEA-UCR realizó vínculos con otras instituciones públicas que tenían dentro de su planilla personas con secundaria incompleta, por lo que el Programa representó una oportunidad para que los empleados y empleadas pudieran completar sus estudios. De esta forma, se lograron alianzas para que “ambas instituciones se vean beneficiadas con su articulación; a través de convenios interinstitucionales y se realizan las gestiones para la formalización de los mismos, tales como el Ministerio de Seguridad Pública, la Municipalidad de Montes de Oca y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) de Cartago” (ídem, p. 11). Lo anterior, quiere decir que el PEA-UCR cuenta con alianzas con diferentes instituciones, lo que le permite priorizar algunos sectores poblacionales, entre esas personas en condición de pobreza y pobreza extrema.

En esa misma línea, en el 2017 el PEA-UCR es asumido por la MSC. Pilar Meléndez Chanto quien trae una nueva línea de trabajo enfocada en brindarle la oportunidad a personas que por diversas razones no habían podido iniciar, continuar o concluir sus estudios secundarios en la EGB. En ese mismo año la población estudiantil del Programa estaba conformada por las personas de la comunidad, funcionarios y funcionarias de la universidad y sus familiares. Aunado a eso, se realizaron esfuerzos en 2018 para poder regionalizar el PEA-UCR, logrando que se consolidaran dos sedes: Recinto de Golfito y Sede Pacífico, lo que permitió que se ampliara la cobertura del Programa (Vargas, et al., 2020). A partir de lo anterior, la estructura del PEA-UCR se encuentra organizada de la siguiente manera:

Gráfico 5: Estructura organizacional PEA-UCR



Fuente: Tomado de Vargas et al. (2020)

Según Chanto (2022) y Vargas (2020), el PEA antes del 2018 concentraba su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal, que consiste en el desarrollo de lecciones presenciales, en las materias que contempla el plan de estudio del MEP. Las lecciones se imparten en horario diurno de lunes a viernes y las estrategias pedagógicas buscaban facilitar el aprendizaje, pero siempre a partir de las características y necesidades personales y particulares del estudiantado. Esto incluyendo la planificación de actividades complementarias en aquellos casos que así lo requieran las personas participantes. Algunas de las actividades que incluye el programa serán nombradas a continuación y detalladas en apartados posteriores:

- A) La ejecución de actividades complementarias a la enseñanza y aprendizaje,
- B) El apoyo académico adicional,
- C) La evaluación y autoevaluación.

Luego de la transformación vivida en el 2018, que trajo para el programa un cambio de paradigma, el PEA-UCR busca una atención integral a la población. Lo que conlleva crecimiento para el Programa, por lo que adicional a las actividades anteriores, se modifican algunas y se incorporan componentes.

El PEA establece dos ciclos lectivos al año, a partir de las fechas en que el MEP convoca a exámenes y se imparten tres materias por ciclo, por cada materia corresponde lecciones presenciales de 2 horas por semana. En el primer ciclo se imparten matemáticas, inglés y ciencias, en el segundo ciclo, estudios sociales, cívica y español.

Además, se incorporan dos procesos: el de investigación, reflexión y divulgación que propicia la discusión sobre las condiciones necesarias para el aprendizaje de las personas adultas, tomando en consideración su contexto y los procesos de exclusión que vivencian; por otro lado, el proceso de articulación en red, que busca desarrollar acciones dirigidas al trabajo inter y transdisciplinario, e inter y transinstitucional en materia de educación de personas adultas, para la vinculación de esfuerzos en la defensa y ampliación de la educación como un derecho humano, en aquellas poblaciones vulnerabilizadas.

Estos procesos han significado que las alianzas del PEA-UCR también hayan crecido, permitiendo la vinculación con otras instituciones tales como:

el Ministerio de Educación Pública de su estrategia “Yo Me Apunto”, con el Ministerio de Seguridad Pública del área de Capacitación, el Instituto Mixto de Ayuda Social con la estrategia “Puente al Desarrollo”, la Municipalidad de Montes de Oca del despacho de la Vicealcaldesa, Aldeas Infantiles S.O.S de Costa Rica; y se crea un vínculo entre el PEA y la ETS para la atención terapéutica de algunas familias que asisten al PEA, del Programa Construyendo nuevas estrategias de crianza y vinculación: familias en proceso de cambio (Ídem, p.13).

Cabe también destacar, que en sus inicios el PEA estaba constituido por personas funcionarias de la Escuela de Trabajo Social, no obstante, la VAS apoya al programa a través de la asignación de horas estudiantes y asistentes con un colectivo profesional versátil que lidera los componentes desarrollados en el Programa.

Los principales logros del Programa se ven mediados, según Vargas et al. (2020), debido al cambio en la coordinación del Programa, el trabajo interdisciplinario, el trabajo interinstitucional, el aumento de la población femenina y la regionalización. Sin embargo, todos estos logros se han visto acompañados de una dificultad sostenida por el Programa para

el desarrollo de procesos de investigación que le permitan recuperar su historia y documentar parte del impacto que ha tenido sobre las poblaciones sujetas de su accionar profesional.

Por otro lado, según Vargas (2022), a partir del 2020 el Programa vive una serie de retos relacionados con la pandemia, por lo que pasa por un proceso de virtualización, se realizan seguimientos virtuales y se brinda capacitación docente sobre metodología virtual. Además, al estudiantado se le brinda asesoría de medios virtuales y alfabetización digital. No obstante, los procesos virtualizados se consolidan en el 2021, se imparten nuevamente procesos de capacitación, así como otros para mejorar la salud mental ante los efectos del confinamiento ante la pandemia. En el 2022, el PEA - UCR regresa a la presencialidad, se retoman las giras educativas y las instalaciones del Programa se trasladan y trae consigo mejores condiciones laborales al personal.

Los antecedentes mencionados con anterioridad se pueden ver condensados en la siguiente línea del tiempo, construida como parte de un proceso de investigación del Programa:

Gráfico 6: Antecedentes del Programa de Educación Abierta UCR



2010

Reestructuración interna

- Programa esta conformada exclusivamente por Trabajo Social.
- Cambio de personal administrativo.
- Nuevo componente denominado como Tutorías Individuales
- No se cumple componente de investigación.

2011

Investigación retirada de los objetivos

- Componente de investigación es retirado de los objetivos del programa por falta de personal que pueda asumirlo.
- Se intenta firmar un convenio formal con el MEP que ampare el accionar del programa. El mismo es rechazado por el Ministro de Educación. .

2012

Consolidación del accionar

- Se consolida el accionar del programa a través de la implementación de sus componentes esenciales.

Escuela de Trabajo Social

2013

Orientación

- El programa se convierte en centro de práctica para estudiantes de la carrera de Orientación.

2014

Programa exitoso

- El PEA es catalogado como un Programa Exitoso ante el MEP, tomando como parámetro sus resultados en pruebas nacionales, su permanencia en el tiempo y su retención estudiantil.

2015

Interinstitucionalidad

- Inicia procesos de asesoría a otras instituciones interesadas en abrir espacios similares, tales como la UNED a través del CONED, la UNA a través del Sindicato de Trabajadores y la Fundación Saprissa.
- Convenios interinstitucionales (Ministerio de Seguridad Pública, Municipalidad de Montes de Oca, IMAS)

2016

Negociaciones

- Reestructuración del pago a los docentes del PEA debido a exigencia de reestructuraciones en la Administración Financiera.
- Se negocia y aprueba con la Viceministra Académica del MEP la aprobación de una metodología pedagógica exclusiva en el país para el PEA-UCR. La misma es aprobada.
- Se consolida el vínculo entre el programa y el MEP.

2017

Cambio de dirección del programa

- Cambio en la dirección del Programa - Ingreso de la Msc. Pilar Meléndez Chanto.
- Reestructuración de los objetivos del programa, así como los componentes esenciales.
- Inician las gestiones para la replicación del programa en la sede del Pacífico y el Recinto de Golfito.
- Se aprueban los proyectos de regionalización en ambos espacios universitarios.
- El programa se renueva por primera vez con una vigencia de 2 años.
- Injerencia en el reglamento del IMAS en materia de AVANCEMOS
- Gestiones para vincular el programa con otras Unidades Académicas de la Universidad.

2018

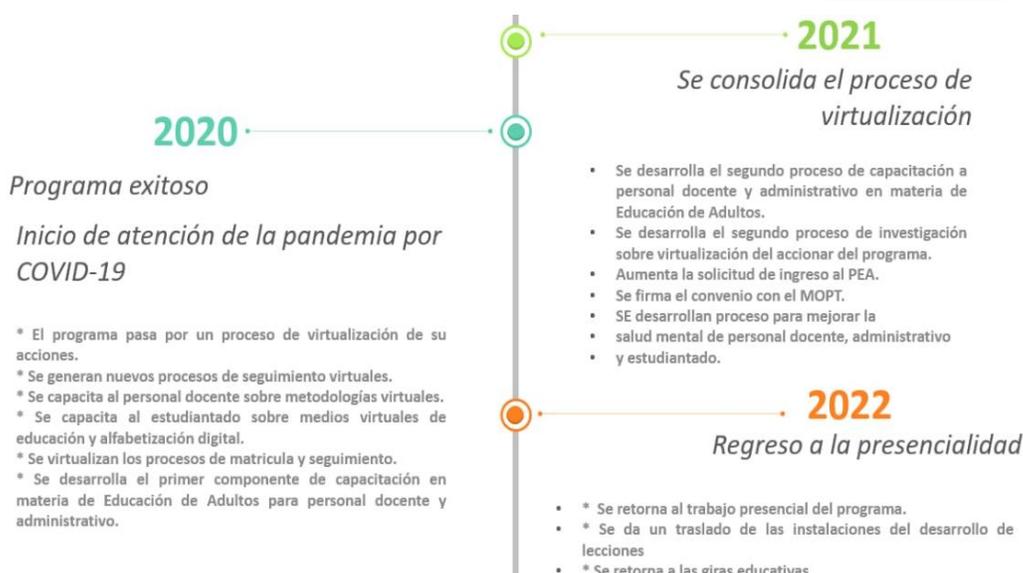
Cambio de paradigma

- Se implementan los programas de regionalización y se inician funciones en la Sede del Pacífico y el Recinto de Golfito.
- Aumenta la cobertura del programa tanto de forma geográfica como en cantidad de estudiantes.
- Fortalecimiento a procesos de divulgación sobre el accionar del programa.
- Desarrollo del primer encuentro de Programas de Educación Abierta de la UCR.
- Vínculo entre el PEA y la ETS para la atención terapéutica de algunas familias que asisten al PEA, a través del Programa Construyendo nuevas estrategias de crianza y vinculación: familias en proceso de cambio.

2019

Firma del Convenio con el MEP

- * Se retoma el componente de investigación en el programa.
- * Consolidación de nuevas líneas de acción del programa.
- * Desarrollo del segundo encuentro de Programas de Educación Abierta de la UCR
- * Se fortalece el Vínculo con la DRESJ Norte
- * Se desarrolla el Primer Encuentro de Educación de Adultos
- * Se firma el convenio oficial entre el PEA-UCR el MEP.



Fuente: tomado de Vargas et al. (2020) y Vargas et al. (2022)

Es a partir de estos antecedentes, que se consolidan y ejecutan los objetivos planteados por el programa en función de los derechos de las poblaciones.

2.5.2 Objetivos del PEA-UCR

Uno de los principales objetivos del PEA-UCR está relacionado con el aprendizaje para la vida cotidiana y cómo enfrentar esa cotidianidad, más allá de la obtención de un título. Es por ello, que el enfoque con el que trabaja el Programa está dirigido a las personas desde la protección de derechos humanos, por lo tanto, busca no solo que las personas generen nuevos conocimientos, sino que como sujetos y sujetas de derecho tengan un proceso educativo integral que brinde las herramientas para un crecimiento personal y profesional.

El equipo de trabajo brinda respaldo a todas aquellas personas que necesiten contención mediante la escucha activa, esto se ve respaldado por la multidisciplinariedad de los profesionales que asisten el Programa. El PEA ha contado en su trayectoria con profesionales de diversas áreas como: “Curriculista, Orientación, Estadística, Trabajo Social, Psicología, Especialista en género, Comunicación, Archivística, Administración de negocios, docentes en las áreas de matemática, inglés, enseñanza de las Ciencias Naturales, español, enseñanza de los estudios sociales y formación ciudadana” (p. 20).

Finalmente, tal y como se menciona en la página web del PEA-UCR (2019), el programa está dirigido a personas funcionarias de la UCR, familiares y personas de la

comunidad mayores de 18 años que necesiten iniciar, continuar o concluir el Tercer Ciclo de la EGBA y el Bachillerato; el PEA-UCR tiene la particularidad que el año lectivo se divide en dos ciclos el primero abarca de marzo a septiembre de un mismo año, y el segundo de iniciando en septiembre y culminando en marzo del siguiente año.

Como parte de esta sección, cabe destacar que Como parte del perfil poblacional del PEA-UCR sede Rodrigo Facio, a partir de (PEA, 2017, p.3) se caracterizan algunos elementos del perfil de los y las estudiantes del Programa:

- Las personas matriculadas en el PEA-UCR son mayores de 18 años.
- Todas han concluido como mínimo el sexto año de escuela.
- Todas han tenido que abandonar sus estudios por diversas situaciones, sin embargo, buscan retomarlos principalmente para mejorar sus condiciones laborales, ya que se encuentran en edad productiva.
- Las personas tienen disponibilidad de estudiar en horarios diurnos.
- Las personas en su mayoría habitan en el área metropolitana.

A partir de lo anterior, se puede tener una mejor comprensión de los anteriores y siguientes elementos del Programa expuestos en la investigación.

2.5.3 Oferta Educativa PEA-UCR

Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados, el PEA-UCR ha trabajado en su oferta educativa, entre las mejoras implementadas del 2006, Vargas et al. (2020), plantea que se realizaron reestructuraciones y con ello se consolidan diferentes componentes como: Clases presenciales, actividades complementarias, seguimiento, e investigación; es con el tiempo que también surge como componente las tutorías Individuales y otros procesos que han sido fundamentales para el Programa. El desarrollo de los mencionados componentes ha sido paulatino, debido a que, por falta de personal, algunos de ellos se retrasaron, no obstante, se ha evidenciado aumento en la aprobación de las pruebas ante el MEP.

Posteriormente, en el 2018 el PEA-UCR tiene un cambio de paradigma y trae consigo otros cambios positivos para el programa y la población. Entre estas mejoras se encuentran los programas de regionalización y las funciones iniciadas en la sede del Pacifico y Golfito, lo que conlleva ampliar la cobertura geográfica y la cantidad de estudiantes. Además, el

Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica y la Escuela de Trabajo Social forman un vínculo en la atención terapéutica de algunas familias que asisten al PEA, esto desde el Programa “Construyendo nuevas estrategias de crianza y vinculación: familias en proceso de cambio”.

A partir de lo anterior, el Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, hace referencia a que el mismo está orientado a impulsar un proceso de educación integral, desde las siguientes cinco aristas:

1. El proceso de enseñanza y de aprendizaje propiamente dicho, que consiste en el desarrollo de lecciones presenciales, en las materias que contempla el plan de estudio del MEP, impartidas en horario diurno de lunes a viernes.
2. La ejecución de actividades complementarias a la enseñanza y aprendizaje: orientadas a promover habilidades, actitudes y valores propios de una persona asertiva, solidaria, crítica y comprometida con su entorno (actividades de análisis de la realidad nacional, la apreciación de arte, giras a lugares de interés histórico y de actualidad nacional, entre otras).
3. Apoyo académico adicional: constituye un proceso de comunicación y de ayuda pedagógica por medio de consejerías al estudiantado en general y, en lo particular a aquellas personas que requieran mayor acompañamiento en su proceso educativo, por medio de tutorías que brindan estudiantes de diversos proyectos de Trabajo Comunal Universitario y personal voluntario, talleres sobre técnicas de estudio y otras actividades.
4. La preparación y supervisión pedagógica y científica técnica del personal docente y administrativo. Del profesorado: Su nombramiento corresponde al MEP y al Programa para su selección se considera el perfil del docente elaborado con asesoría del Centro de Evaluación Académica de la UCR (CEA).
5. La evaluación y autoevaluación global, sistemática y regular del proceso educativo que se desarrolla: en cada ciclo lectivo los y las estudiantes evalúan al profesorado, a su grupo y los servicios que brinda el equipo del PEA; los resultados de estas evaluaciones se dan a conocer y analizan con las personas involucradas. A partir de estas evaluaciones, se plantean las medidas para mejorar los distintos procesos.

El enfoque de derechos ha generado procesos pedagógicos, socioeducativos y terapéuticos, con el afán de brindar un proceso de formación profesional y personal más integral, dotando de habilidades y herramientas a su población estudiantil para enfrentarse a la vida diaria, con una visión más crítica y solidaria. Por lo tanto, el PEA-UCR no ha limitado su accionar a las clases, sino que ha tenido una visión integral de la educación.

2.5.3.1 Actividades Complementarias

Es a raíz del cumplir con los objetivos del Programa, que las actividades complementarias, son fundamentales entre las líneas de acción del PEA-UCR. Según Chanto (2022), las mismas están orientadas a reforzar las habilidades y asimilación de los contenidos desarrollados en las clases del estudiantado, también se propician actividades que mejoren las actitudes y valores propios de una persona solidaria, crítica y comprometida con su entorno. Entre estas actividades se promueve el análisis de la realidad nacional, la apreciación de arte, visitas demostrativas a laboratorios o museos de la UCR entre otras.

Estas actividades son principalmente giras educativas a los lugares que representan momentos históricos, diferentes contextos e importantes instituciones u organizaciones que lideran grandes hallazgos y conocimientos. Por lo tanto, las mismas se realizan en el PEA con el fin de nutrir los contenidos vistos en clase, relacionándolos con los lugares visitados y los principales hallazgos que cada uno de estos lugares pueden aportar a la educación, esto desde la comprensión de la realidad nacional e internacional (Mora, 2016).

Por ejemplo, en el 2020 se realizó una gira al Valle de Orosi, en la cual se visitaron varios lugares históricos, como la iglesia colonial de Orosi, Las Ruinas de Ujarrás, la represa de Cachí y el mirador de Orosi. Esta gira tenía como fin ilustrar algunos de los temas vistos en la clase de estudios sociales y sensibilizar a la población respecto a la historia costarricense. Además, permite que los y las estudiantes tengan acceso a la recreación, ya que durante las mismas muchas personas mencionan que tenían muchos meses de no salir de paseo por su condición económica.

Este elemento le da una ventaja al Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica, debido a que le permite a los y las estudiantes conocer diferentes contextos

que refuerzan la materia y permiten una mejor comprensión de esta. Además, de acceder a espacios de los cuales algunas poblaciones han sido históricamente excluidas.

2.5.3.2 Tutorías Individuales

Entre los beneficios que presenta el programa para la población estudiantil también están las tutorías individuales, las cuales nacen en el 2010 y se les brinda a los estudiantes que presenten rezago en las materias, esto con el fin de que adicional a las lecciones, tengan propuestas en cada ciclo algunas horas extra que les permita recibir tutorías, ya sea por parte de los profesores, o bien estudiantes que Trabajo Comunal Universitario con conocimientos en las temáticas abordadas en la Educación General Básica.

Por lo tanto, constituye un proceso de acompañamiento pedagógico a partir del trabajo con grupos de personas voluntarias y estudiantes activos de TCU, que participan en este proceso brindando atención individual a los y las estudiantes remitidos por los docentes, con el propósito de complementar su proceso de formación brindado en las clases regulares.

Lo anterior permite reforzar los conocimientos y llenar algunos vacíos teóricos existentes, debido a las brechas sociales, deficiencias en la educación formal, así como diferentes obstáculos que le han impedido a la población llevar una educación continua. Esto facilita la creación de conocimiento y mejora el desempeño, colocando así aprendizajes más significativos y duraderos.

Vargas et al. (2020), asume como un logro que el Programa sea parte de la Universidad de Costa Rica, debido al sentido de pertenencia existente, así como la posibilidad de articular al estudiantado con diferentes recursos que la Universidad puede brindar, como el TCU, los espacios físicos, laboratorios etc.

2.5.3.3 Seguimiento al estudiante

Vargas et al. (2020), hace referencia al seguimiento estudiantil brindado por el PEA-UCR. Este seguimiento tiene como objetivo promover la permanencia de la población en el Programa y, por ende, disminuir los índices de exclusión estudiantil. Los estudiantes al ingresar al programa conocen que para la permanencia en el mismo es fundamental la asistencia obligatoria a las lecciones.

Por lo tanto, el PEA pone a disposición de los estudiantes, a una profesional encargada de dar seguimiento a la asistencia a las lecciones, con el fin de identificar con inmediatez los factores que pueden excluir a la población del sistema educativo y en este caso del Programa.

Esto permite captar con mayor facilidad a las personas que están enfrentando distintos obstáculos que los excluyen de la educación, y de esta manera intervenir, ya sea con apoyo emocional, tutorías individuales u otras posibles soluciones, según sea el caso. Además, permite dar una atención integral y en función de los derechos de la población.

Este componente también busca mantener una evaluación y autoevaluación continua, lo que conlleva el examen global, sistemático y regular del proceso educativo y administrativo que se desarrolla desde el programa:

1. El estudiantado (evaluaciones del personal docente, autoevaluación y evaluación del grupo y de los servicios que presta el PEA).
2. Reuniones evaluativas del equipo de trabajo del PEA.
3. Seguimiento al proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado en las sesiones presenciales, por medio de observaciones o visitas a las aulas, análisis de los sistemas de evaluación por materias, del rendimiento y asistencia, cumplimiento de planes de trabajo.

Cabe destacar que entre las diferentes líneas de acción del PEA-UCR, una de las principales características corresponde a la interdisciplinariedad del Programa, generando así aportes desde diferentes carreras y por ende conocimientos y aportes.

2.5.4 Aportes del Trabajo Social al PEA-UCR

Tal cual se menciona con anterioridad, el Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica está adscrito a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, existe una vinculación intrínseca entre el Trabajo Social y el quehacer del Programa; esto además de los aportes que pueden generar los diferentes profesionales que trabajan en función de la educación de adultos. Tal cual lo menciona Vargas et al. (2020),

“Es importante tomar en cuenta que el PEA en sus inicios estará administrativamente constituido exclusivamente por personal de Trabajo Social, por su vínculo con la ETS, pero también de los apoyos brindados de la VAS a través de la asignación de horas estudiante y asistente, particularmente por la versatilidad de este colectivo profesional y su fuerte presencia en la VAS.”

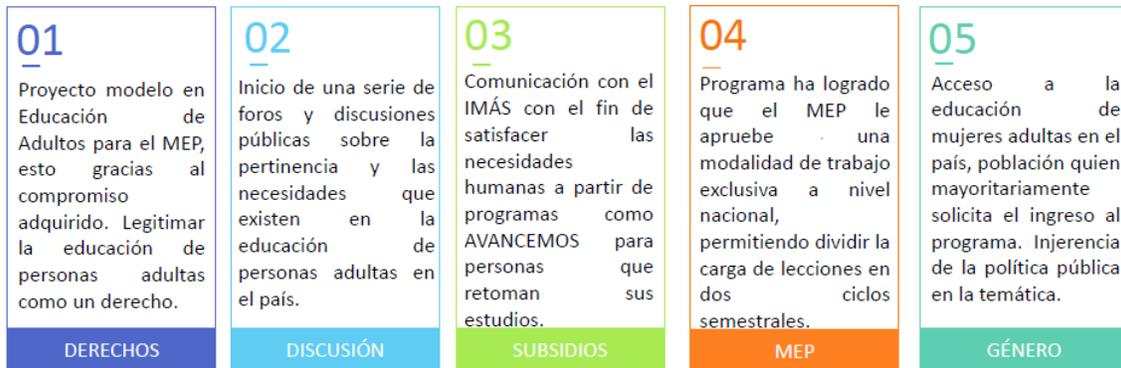
Se destaca que esta solicitud, antes de ser aceptada por la ETS y la VAS, fue presentada a otras instancias, como la Facultad de Educación, sin embargo, la misma fue rechazada, ya que no existía conciencia en ese momento contextual de la importancia de que la acción social también podría direccionarse hacia el mismo interior de la Universidad, en especial a aquellos sectores de funcionarios con condiciones laborales más precarias.

Por lo tanto, es un reflejo de que es la Escuela de Trabajo Social quien asume el compromiso de convertirse en la unidad académica base que respalda la solicitud de manera afirmativa, ya que contextualmente, la profesión asume un posicionamiento ético político a favor de los sectores menos privilegiados.

Por lo tanto, la profesión de Trabajo Social, ha sido de gran aporte para el Programa, desde el momento en que nace el mismo incluyéndose a la ETS, hasta el aporte de profesionales en área trabajando en la coordinación, parte administrativa, así como en los diferentes componentes mediante las horas estudiantes y asistente. Algunos aportes que ha brindado la profesión al Programa permitieron una serie de logros en función de la política educativa y la protección de los derechos, como se enlistan en el siguiente gráfico:

Gráfico 7: Aportes del PEA

Relación: PEA y Política Pública



Fuente: tomado de Vargas et al. (2020)

Trabajo Social, le da al Programa un enfoque crítico y de DDHH, con el fin de velar por los derechos de las poblaciones más vulnerables que por diferentes motivos han sido excluidos del sistema educativo formal y garantizar mediante el mismo una atención integral.

2.6 Acceso a la Educación: Un derecho humano

Con lo que respecta a lo anterior, es fundamental para la investigación conceptualizar la educación, desde la concepción de derecho humano. Tal como lo plantea Gentili (2009, p.3), una de las conquistas democráticas más destacadas ha sido incorporar y reconocer la educación como un derecho humano fundamental, debiendo ser ella universal, gratuita y obligatoria. En su artículo 26, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Según el Centro de Información Jurídica en Línea (CIJUL) (2009), a pesar de que la educación no es reconocida aún como un derecho universal, en Costa Rica ha pasado por tres etapas importantes. La primera etapa se caracteriza por el acceso a la educación de grupos a los que se les ha excluido a lo largo del tiempo como lo son los grupos indígenas, las personas extranjeras consideradas no ciudadanas y personas con discapacidad.

La segunda etapa aborda la segregación educativa con los grupos históricamente excluidos, por lo que se caracteriza por una etapa de integración al sistema educativo sin consideración alguna de la cultura o etapa de desarrollo de estas personas. Por último, plantean una tercera etapa de adaptación de la enseñanza a los diferentes contextos como parte del derecho a la educación, por lo tanto, la educación al constituirse como un derecho

igualitario, pretende desarrollar las estrategias para adaptarse a las diferentes necesidades de las personas.

El análisis de los derechos vulnerados por el Estado, debido a los intereses del mismo, o bien a vacíos existentes, son determinantes en la comprensión del acceso a la educación. Según Latapí (2009) existen dos formas de hacer análisis de los derechos a la educación; número uno la educación según está consignada en el marco jurídico de cada país; y número dos, “es un derecho humano que, junto con otros, integra un importante corpus en el derecho internacional; es uno de los derechos económicos, sociales y culturales que han sido proclamados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde hace sesenta años como fundamental.” (Latapí, 2009, p.257)

Se toma como principal referencia para entender la conceptualización de la educación como derecho humano fundamental; lo que la autora plantea en relación con la importancia:

No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. Por ejemplo: la libertad de expresión: ¿de qué sirve si la persona no tiene las capacidades de formarse un juicio personal y de comunicarlo? O el derecho al trabajo: ¿de qué sirve si se carece de las calificaciones necesarias para un buen trabajo? No sólo la educación es la base del desarrollo del individuo, sino también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, la protección del medio ambiente; en suma, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores específicamente humanos (Latapí, 2009 citando a Daudet y Singh).

Por lo tanto, la educación de las personas y el derecho que tienen a ella está relacionada a múltiples factores, entre los que se pueden encontrar el desarrollo personal y profesional de una persona, pero también el derecho a una participación ciudadana informada. Es de esta manera, que la omisión de un derecho, o bien las acciones estatales en función del bienestar de la población, constituyen parte de los fenómenos sociales que serán analizados con el fin de abordar el objeto de estudio.

Es decir, el derecho a la educación está compuesto no únicamente por la permanencia de las personas en el sistema educativo, sino también por todos aquellos factores que garantizan esa permanencia. A partir de lo anterior, los esfuerzos por reducir estas brechas existentes son parte de la inclusión educativa, misma que se pretende analizar a lo largo de la investigación, no obstante, para ello es fundamental el análisis de las trayectorias educativas y los factores que inciden en la educación de personas adultas.

Capítulo III: Trayectorias Educativas y los factores influyentes

En el presente apartado se pretende conceptualizar lo que se entiende por trayectorias educativas y los factores que influyen en ellas. El apartado comprende el segundo capítulo de referentes teóricos y se ahondará en la importancia de esta categoría para la investigación y en comprender las bases teóricas y de análisis que alimentan a la misma en función de trayectorias educativas. Para ello, es fundamental retomar también la categoría relatos de vida, la cual permitirá la reconstrucción de dichas trayectorias, según cada una de las mujeres participantes que conforman la muestra de esta investigación.

Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, se desarrollarán los factores influyentes en las diferentes trayectorias, profundizando a partir de las mediaciones, el concepto de exclusión educativa, así como los factores sociales, económicos, políticos e institucionales. Lo anterior para comprender primeramente el concepto que engloba la investigación, y los elemento de análisis que lo permean como lo es la exclusión educativa y otros factores contextuales influyentes; todo lo anterior mediante la reconstrucción de relatos de vida.

3.1 Trayectorias Educativas

Es necesario hacer hincapié en la categoría trayectoria educativa como uno de los ejes centrales de la investigación, ya que en este concepto se centra el análisis del problema de investigación. El método dialéctico permitirá realizarlo de forma exhaustiva contemplando los diferentes fenómenos sociales que permean las trayectorias educativas, a partir de los referentes teóricos expuestos en este apartado para la comprensión de la categoría.

De forma general, menciona Bourdieu (1977) que la trayectoria se concibe como una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82). En este sentido, se toman en cuenta elementos subjetivos de la persona y elementos del contexto, en un momento determinado de consecuente transformación.

Al tratarse de trayectorias educativas se hace referencia al: “comportamiento académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el

promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares (García y Barrón, 2011, p.95); también con la trayectoria “analizan el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo de su historia en los distintos ciclos de aprendizaje, es decir, observan los recorridos que realizan al atravesar el sistema educativo” (Opazo, 2017, p.8).

Para la comprensión de las trayectorias educativas, es necesario contemplar los aprendizajes que reciben las personas dentro y fuera de las instituciones educativas, de manera que para tener un panorama completo es necesario remitirse al concepto de trayectoria teórica y trayectoria real.

En ese sentido, Terigi (2009) menciona que las trayectorias teóricas:

expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción (p.19).

Por su parte, las trayectorias reales son aquellas en las que las personas transitan su educación de manera heterogénea, que pueden o no coincidir con las trayectorias teóricas. En ese sentido, menciona (Terigi, 2009) que existen muchas formas de atravesar la experiencia escolar y que estas no siempre son lineales.

Con lo anterior, la autora destaca que se debe hacer un análisis, no solo de la trayectoria teórica, entendiéndose como la trayectoria educativa lineal; sino, se debe ir más allá y comprender también aquella “trayectoria real” que transitan las personas, tomando en cuenta también sus contextos y vidas fuera de los centros educativos, además, de la realidad dentro de los centros, nivel de socialización como pedagógica.

Por lo tanto, para recopilar una trayectoria educativa, tanto teórica, como real, es necesario no solo indagar y analizar a profundidad los planes de estudio y contextos institucionales, sino también, el movimiento vivido de una persona en un período de tiempo determinado a través de sus relatos de vida para reconstruir sus trayectorias y seguidamente hacer reflexión de ellas, tal cual se pretende en este estudio.

(...) intentar reconstruir las trayectorias de los sujetos a través de sus historias de vida, supone una mirada integral de las posiciones objetivas transitadas y ocupadas por los actores, teniendo en cuenta la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles, no como enumeración de acontecimientos sino como una suerte de dibujo que enlaza las sucesivas posiciones (Lera et al., 2007, p.35).

El estudio sobre trayectorias permite contextualizar los procesos que atraviesan las personas, en momentos específicos del curso de la vida, mediante los relatos de vida, obteniendo así información de carácter biográfico e individual, además del vínculo con las estructuras globales que caracterizan el momento histórico vivido (Lera et al., 2007). Aunado a eso, “requiere un permanente trabajo de reflexión de la dialéctica sujeto-estructura a los fines de evitar caer en el peligro de responsabilizar al individuo del proceso vivido” (p.37).

A raíz de lo anterior, Guevara (2017) señala la importancia del análisis de las trayectorias, tanto reales como teóricas, ya que “los itinerarios teóricos que concibe el imaginario pedagógico funcionan como caminos esperados, uniformes, homogéneos y lineales” (p.8), por lo que aquellas situaciones en las que no se cumplen estas condiciones son interpretadas como casos que se desvían de la norma, y llegan a señalarse dentro de un modelo patológico individual del fracaso escolar.

Este concepto de culpabilización también es reproducido estructuralmente, pues organizaciones como la UNICEF, mencionan que mediante el análisis de las trayectorias educativas de los jóvenes, buscan fortalecer “el vínculo entre el estudiante y la escuela, el cual se ve afectado por experiencias personales o por condiciones no favorables como la maternidad y paternidad temprana, problemas de convivencia, demoras administrativas o discontinuidades del proceso pedagógico”, dejando de lado, las falencias estructurales y culpabilizando al individuo.

En contraposición, Guevara (2017), menciona a las autoras Nancy Montes y María Alejandra Sendón (2006), quienes exploran las trayectorias escolares, así como “la expresión de las articulaciones entre las elecciones propias, recorridos familiares y propuestas institucionales disponibles, teniendo en cuenta el contexto de fragmentación social y educativa que opera condicionando los recorridos y las prácticas.” (p.9) Es de esta manera

que logran realizar una interpretación de las desigualdades conjugando aspectos individuales y estructurales de las trayectorias educativas.

Teniendo como fundamento teórico lo expuesto anteriormente, se analizarán en los siguientes capítulos, desde la perspectiva de género, los fenómenos sociales que permean la vida de las mujeres estudiantes del PEA-UCR, desde la categoría de trayectoria educativa, para una mejor comprensión de sus vivencias, desde la relación de las “trayectorias teóricas” con las “reales”, según sus relatos de vida. Todo esto desde las mediaciones de la universalidad y particularidad, con el fin de comprender las desigualdades y los factores influyentes desde lo universal hasta lo particular, a partir del análisis de la información recolectada durante el proceso de investigación.

Para Pontes (2003) es un acercamiento por medio de aproximaciones sucesivas, que permite ir revelando las mediaciones que dan sentido histórico social a los fenómenos que constituyen el objeto de estudio.

Desde el Trabajo Social se entienden las mediaciones como una forma metodológica de comprender y aprehender la realidad. Estas mediaciones se expresan en lo universal, lo singular y lo particular. De acuerdo con Pontes (2003) “En la esfera de la universalidad se encuentran las grandes determinaciones y leyes de las tendencias de un complejo social dado” (p. 209), así el contexto Neoliberal y el sistema Patriarcal constituyen tal universalidad, derivándose en relaciones de producción, relaciones de poder, relaciones de género, leyes de mercado, relación Estado-sociedad y otras. Esto quiere decir, que comprender la universalidad permite también entender factores que influyen en la educación desde lo más macro, como las políticas públicas, educativas y los fenómenos estructurales.

La singularidad comenta Pontes (2003) corresponde a la inmediatidad y factualidad de los hechos, es decir, cada fenómeno parece explicarse por sí mismo. De modo que la singularidad responde a la apariencia inmediata, colocandon a los problemas como individuales, familiares u organizacionales. Así, mediante los relatos de vida, se retoman en la investigación aquellos fenómenos ligados a la individualidad.

Aunque la universalidad y la singularidad son insuficientes para explicar y aprender la realidad en su totalidad, este movimiento dialéctico requiere de una particularidad, comprendida como el campo de mediaciones en el que “los hechos singulares

se visualizan con las grandes leyes tendenciales de la universalidad, y dialécticamente las leyes universales se saturan de realidad” (Pontes, 2003, p. 210).

Es así como la particularidad se entiende como ese campo en el que confluye la universalidad y la singularidad, dotando de sentido la realidad. De este modo es que las mismas resultan fundamentales para el análisis y la comprensión de la presente investigación, en tanto, se comprenden todos aquellos fenómenos que conviven en las diferentes esferas, y se entiende la realidad como cambiante y no estática.

3.2 Relevancia de los Relatos de Vida

Como se ha mencionado en el apartado metodológico, esta investigación tiene un modelo de trabajo basado en la relevancia de relatos de vida, el cual es considerado por diversos autores como una técnica o un método con múltiples finalidades dentro del enfoque biográfico.

Pujadas (1992) menciona que desde el enfoque biográfico que “Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico” (p. 62). En el caso de la investigación se pretende analizar los eventos transcurridos durante un período de tiempo de la vida de las mujeres participantes del PEA-UCR, con el fin de reconstruir las trayectorias educativas.

En ese sentido para Kovalskys (2005) indica que debe existir una comprensión de la identidad desde el enfoque biográfico, como un proceso de construcción que se da en una historia, de esa manera se entiende “que la narración de la propia historia expresa la capacidad de un individuo de tener una palabra propia, singular, lo que hace de su narración, aunque sea en su mínima expresión, el relato de un sujeto” (p.23). Para la autora, el relato es subjetivo y no debe verse como simples datos carentes de sentido, sino como una herramienta de reflexión. Es de esta manera que se reconstruyen las trayectorias educativas a partir de los elementos brindados por las participantes, con el fin de realizar un análisis de dichas trayectorias.

Por su parte, para Conejo, Mendoza y Rojas (2008) el relato de vida se debe considerar como una forma de estudiar la manera en que una persona desde su biografía constituye un fenómeno social; por consiguiente: “Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato, en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en ese presente” (p.32). También, todo relato de vida tiene un destinatario y se construye según una situación en particular y lo que la persona narradora espera comunicar, de ese modo:

Este giro implica que hay algo que se produce en la relación entre narrador y narratorio, que es en sí mismo conocimiento, ya no siendo este concebido

como una verdad absoluta, ni como definido de una vez y para siempre. Tanto el lugar que ocupa el investigador en la producción del conocimiento, como el dinamismo de los fenómenos sociales que intenta comprender, tienen implicancias en la manera de comprender la producción científica (Ídem, 32).

Por lo tanto, resulta fundamental que los relatos de vida se realicen en conjunto con la búsqueda de referentes teóricos que permitan la reconstrucción de trayectorias mencionadas en el apartado anterior. Es decir, para que como investigadoras se pueda reconstruir la trayectoria real y la trayectoria teórica, con el fin de realizar un análisis que contemple, tanto lo universal como lo individual, para disminuir el sesgo en los resultados.

Por otro lado, para Martín García (1995) los relatos de vida son una técnica que la persona investigadora usa para obtener información por medio de la narración biográfica de una persona participante; en ese sentido:

El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo (ídem. p. 47).

Por lo tanto, permiten recolectar la información con el fin de reconstruir las trayectorias de vida. Aunado a eso, también menciona que estas narraciones permiten mapear el perfil de una persona desde la cotidianidad a lo largo de su vida, logrando así identificar momentos que generaron cambios en la trayectoria de la persona narradora, de manera que:

Paralelamente, se destacan y acentúan los rasgos sociales y personales que son significativos en ese discurrir personal del protagonista. Es decir, cuando se reúnen los distintos relatos de una misma vida, lo que se busca es identificar tanto aquellas etapas corrientes, naturales o hechos normativos, como también los períodos críticos, no normativos, que han conformado esa vida desde la perspectiva del protagonista (Martín García, 1995, p.42).

Lo anterior permite no solo construir las trayectorias teóricas a partir de lo normativo, sino ampliar el estudio a la cotidianidad de la vida de las personas participantes, para

comprender la realidad desde una mirada crítica, que deje de lado la mirada culpabilizadora que se le ha otorgado al individuo.

Retomando los aportes de Cornejo et al. (2008) es importante considerar la intención del relato de vida para la investigación, ya que la narración tiene implicaciones para la persona participante, que al contar su relato puede generar diversas reacciones, por lo que se necesita de una escucha activa y empática por parte de la persona investigadora, de ese modo,

Trabajar con relatos de vida conlleva que los participantes se impliquen y se comprometan fuertemente con sus historias, re-observándolas, examinándolas, conmoviéndose y reactualizando sus sufrimientos, respecto a momentos particularmente difíciles y dolorosos. Esto determina momentos muy fuertes desde el punto de vista afectivo y del involucramiento de los participantes y de los propios investigadores (Ídem, p. 34).

Es necesario considerar que los relatos de vida, tal como su nombre lo indica, son partes de una historia y no la historia en sí, por lo que esas narraciones son reconstruidas en ese momento y responden a lo que la persona investigadora propone y el narrador o narradora expresa, por lo tanto,

Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratorio particular, en un momento particular de su vida. En este sentido, la narración que un sujeto haga estará irremediablemente afectada por influencias contextuales actuales, tanto de la vida del narrador como la del narratorio, y por influencias relativas al particular encuentro entre ese narrador y ese narratorio para contar esa historia (Cornejo et al., 2008, p.35).

Aunado a eso, los autores mencionan que los relatos son dinámicos en el sentido que una historia puede ser contada de muchas formas, pues si bien los hechos en sí no se pueden cambiar, si lo hace el posicionamiento que tiene la persona narradora ante su pasado, por eso “la investigación con relatos de vida es sincera en tanto no busca dar una ilusión de verdad o certeza, sino que acepta la incertidumbre e impredecibilidad de la vida, sin pretender que seamos seres epistemológicamente objetivos cuando somos ontológicamente subjetivos”.(Cornejo et al., 2008, p.38).

Finalmente, los relatos permiten comprender el contexto de una persona desde su narración, tomando en cuentas las situaciones que efectuaron un cambio en su historia y que destaca dentro de una situación particular la singularidad del relato de vida. Lo cual, para esta investigación connota de relevancia de las narraciones de las personas participantes, tomando como referencia el comportamiento lineal de la educación y los factores que influyeron en sus trayectorias educativas.

3.3 Exclusión Educativa

Entre los factores que inciden en las trayectorias educativas, a partir de los relatos de vida de las personas entrevistadas, se pueden determinar que la dicotomía factores de inclusión y factores de exclusión, deja de lado la realidad dialéctica, por lo se enfoca el estudio principalmente en factores que inciden en las trayectorias educativas, sin categorizarlos como factores de inclusión o exclusión, no obstante, resulta fundamental para la misma comprender el concepto de exclusión educativa con el fin de entender estos factores y visualizar a la persona estudiante desde una visión de derechos humanos.

La investigación se posicionó desde el concepto de exclusión educativa para analizar los factores que intervienen en las trayectorias educativas, esto a pesar de que durante la misma se encontraron múltiples elementos que no correspondían a factores de exclusión. Sin embargo, resultó fundamental el estudio de la categoría para comprender el impacto estructural que incide en los individuos, en este caso, en las mujeres participantes del PEA-UCR y sus trayectorias educativas.

En América Latina el promedio de exclusión fue, durante el año 2003, de 37%, es decir 15 millones de estudiantes adolescentes latinoamericanos de 15 y 19 años abandonaron los estudios, muchos de los cuales lo hicieron antes de terminar el ciclo básico. La mayoría, no obstante, lo abandona en el primer año de secundaria. Además 1,4 millones de niños y niñas nunca asistieron a la escuela (PREAL, 2003).

Estos datos expuestos anteriormente, le brindan a la investigación una luz en cuanto a datos de la exclusión educativa de manera general y no orientada específicamente a la educación de personas adultas, pero podrían ser un reflejo de la realidad de estas mujeres, en la época de su vida en la que fueron excluidas del sistema formal de educación. Autores como Escudero, González y Martínez (2009) consideran la educación como un camino que se construye paso por paso, como trayectorias únicas y diversas que tienen etapas. Dicho lo anterior para comprender la exclusión educativa mencionan que:

Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso. Se van construyendo o desdibujando en el viaje. Por ello, y sin merma del valor atribuible a los finales de curso o de etapas, es decisivo llegar a entender que

los denominados fracasos escolares se han ido gestando y afianzando, o lo contrario, día a día, en un sinfín de acontecimientos vividos, sentidos, actuados y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones, procesos (p.50).

Por su parte Guardado y Hernández (2010) aportan al debate de la exclusión educativa añadiendo los conceptos de repulsión y expulsión. Para las autoras el término deserción deposita en las personas estudiantes la responsabilidad de no continuar con sus estudios, cuando es el mismo sistema quien expulsa, dejando la responsabilidad en los diversos actores involucrados en la educación. Cuando se menciona el concepto de repulsión se hace referencia al rechazo de las personas estudiantes de permanecer en el sistema educativo, “lo que exigiría otro tipo de cambios que tienen que ver también con la calidad, pero, sobre todo, con la relevancia, la pertinencia y el atractivo de la educación, de la escuela, del colegio, para que los y las jóvenes puedan disfrutar del esfuerzo de aprender” (Guardado y Hernández., 2010, p.97).

Como se mencionó anteriormente los conceptos de repulsión y expulsión vienen a complementar la exclusión educativa, siendo esta la que se relaciona con los contextos socioeconómicos de las personas estudiantes y los factores que permitieron la exclusión.

Estos tres nuevos conceptos permiten valorar las condiciones sociales, económicas y culturales a los que la población adolescente se enfrenta cotidianamente en el sistema educativo. También debe tomarse en cuenta que el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación para evitar la expulsión y la repulsión debe atacarse desde la capacidad del personal docente (Guardado y Hernández., 2010, p.97).

Esto resulta vital para la investigación, en tanto visibiliza, no solo los factores de la singularidad de los individuos, sino también sus contextos y las estructuras sociales y legales que permean la vida cotidiana. Abandonando así la responsabilidad impuesta al estudiantado por la interrupción de los estudios.

Durán et al. (2017) afirman que la exclusión surge cuando interactúan la singularidad de la persona con el contexto, ocasionando que se impida el aprendizaje e interfiriendo así

con el derecho a la educación. En ese sentido, mencionan que hay múltiples factores que intervienen en la exclusión permitiendo que esta se geste como “un fenómeno multicausal, procesual, gradual y dinámico que se presenta en los contextos educativos; definido por el nivel en el que se manifiestan los factores familiares, institucionales y contextuales; con respecto a las características personales y demográficas del estudiantado” (p.46).

Comprender la exclusión y los factores que intervinieron en las trayectorias educativas, permite analizar las dinámicas sociales que se dan dentro de los contextos, entendiendo que es un fenómeno multicausal que afecta de forma distinta a cada persona, siendo el mismo sistema el que legitima la exclusión y dificulta el acceso a la educación.

El fenómeno de la exclusión educativa es abordado desde diversos modelos, Durán et al. (2017) y Escudero (2005) consideran el modelo ecológico para explicar dicho fenómeno, analizándolo desde las mediciones como niveles en los que se manifiesta e interactúa,

Se considera que dichos niveles pueden ubicarse en diferentes contextos donde se presenta el fenómeno de la exclusión educativa, tomando en cuenta el nivel micro las particularidades de cada estudiante, atendiendo características como sexo, edad, nacionalidad, entre otras; en el nivel meso las interacciones se dan dentro del centro educativo como las relaciones entre estudiantes y el apoyo del personal de la institución; en el nivel exo, contextos que intervienen como la familia y la comunidad y finalmente, el nivel macro constituido por el sistema educativo, en el caso de Costa Rica el Ministerio de Educación Pública (Duran et al., 2017, p.44).

La exclusión no solamente afecta a la persona que se ve excluida del sistema educativo, también tiene afectaciones en las esferas en las que se desenvuelve y cómo interactúa en los diversos contextos, por lo que al hablar de exclusión educativa también deben considerarse las repercusiones que esta tiene a nivel macro.

Si la educación realiza y habilita para el ejercicio de derechos y deberes de la ciudadanía, la privación de ella, en particular de la educación básica e indispensable, común y obligatoria, representa una merma fundamental y decisiva. En primera instancia, de los individuos y, en sentido más amplio, de la

sociedad. Cuando esta y sus instituciones no logran garantizarse la formación debida, se debilitan seriamente algunos de sus cimientos culturales, morales más sólidas y se pone en cuestión la cohesión social necesaria (Escudero, 2006, p.4).

Por su parte, Bell (2002) menciona la importancia de comprender la exclusión desde el punto de vista de tres ámbitos, los cuales convergen en el centro de la sociedad imposibilitando el acceso a oportunidades, en contraposición con la inclusión que busca beneficiar a las personas; estos factores y ámbitos que menciona Bell tienen relación con:

El estado actual de la Exclusión, resulta de una triple ruptura: económica, social y vital y de la confluencia convergente de tres factores: estructurales, conforman una estructura excluyente; sociales que cristalizan en contextos inhabilitantes y subjetivos, la falta de motivaciones fragiliza los dinamismos vitales. Tres ámbitos que se juxtaponen, se sobreponen y retroalimentan (p.5).

Para la autora exponer cómo se comporta la exclusión social es necesario para ahondar la exclusión educativa también, ya que ambas parten de lo colectivo y se manifiestan diferente en lo individual “el carácter procesual y dinámico, es la nota más distintiva; la exclusión social no es tanto una situación (absoluta), sino un proceso de diversa intensidad según personas y grupos” (Bel, 2002, p.5).

Jiménez et al. (2009) mencionan que al tratarse de fenómenos complejos se debe de analizar la exclusión educativa articulando con la organización social en la que se inscribe y desarrolla, esto debido a que ha sido focalizada al alumnado, olvidando la responsabilidad de las instituciones y otros agentes como la familia, el sistema educativo, la propia escuela las condiciones sociales e incluso las políticas. De manera que se considera la exclusión como parte de la producción y reproducción de la sociedad, la cual desde su origen estructural legitima las desigualdades que se manifiestan en los diversos fenómenos sociales; estas requieren de acciones en conjunto para contrarrestar las implicaciones de la exclusión que hace que las personas necesiten de apoyo para ser incluidos en el sistema (Bell, 2002), de esta manera se dice que:

El espacio de la exclusión es al mismo tiempo homogéneo y heterogéneo, por lo que el conocimiento del grado de la diversidad interna de los colectivos que lo integran, de sus posibilidades y limitaciones, necesidades y potencialidades es

condición indispensable para una adecuada y efectiva intervención de incorporación diferenciada en sus contextos de referencia (Ídem, p.10).

Finalmente, para comprender el término de exclusión, Gentili (2009) hace referencia a la misma como “una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad” (p.7). Explicando que los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera del sistema educativo, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho; o bien obstaculizan su permanencia. Este es uno de los principales factores a analizar, que pretende presentar a la exclusión educativa, como un conjunto de fenómenos, y no como un único hecho.

Previo a continuar con los siguientes apartados que pretenden recopilar información en cuatro principales categorías (Social, Económica, Política e Institucional), de los factores que intervienen en las trayectorias educativas, es importante hacer mención a que el presente estudio toma como referencia los hitos ocurridos entre los años 1970 y 2022, período en el cual, la muestra se encuentra estudiando la secundaria, es excluida de la misma y posteriormente retoma durante su vida adulta. Por lo tanto, el siguiente análisis se centrará en los años antes mencionados para describir, desde lo macro a lo micro, los factores influyentes.

3.4 Factores influyentes en las trayectorias educativas

Para comprender la temática a desarrollar es fundamental concebir la educación como un derecho de todas las personas. Lo que permite analizar los factores que imposibilitan y facultan el acceso de las personas a la educación, es decir todos aquellos factores que influyen en las trayectorias educativas. Desde este estudio se pretende analizar los múltiples factores, sin caer necesariamente en lo binario de la exclusión y la inclusión educativa, sino que desde la dialéctica estudie la multiplicidad de fenómenos que pueden permear las historias de vida, por lo tanto, a partir de lo anterior, después de un ir y venir de reflexiones se buscará determinar estos factores influyentes, con el fin de ahondar en la reflexión de los relatos de vida, a partir de los referentes teóricos.

La UNESCO hace hincapié en la necesidad de los gobiernos de crear iniciativas que fomenten la inclusión educativa, es decir, el acceso sin ningún tipo de distinción para las personas. Como se analizó en los apartados anteriores, la educación es un derecho fundamental en la sociedad costarricense, no obstante, a pesar de los esfuerzos realizados CIJUL en línea (2009 evidencia también los vacíos relacionados a la ausencia de estrategias de integración de las diferentes poblaciones al sistema “tradicional” de educación:

(...) los grupos admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudio fueron diseñados para niños; los indígenas y los niños pertenecientes a minorías se integrarán en las escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les niega su propia identidad (p.3)

A pesar de que, según el Centro Jurídico de Información, se busca la igualdad del derecho a la educación, en la adaptación del sistema a la diversidad quedan grandes vacíos cuando de educación paritaria se habla.

Cuando en una sociedad aparecen agudos desfasajes entre las demandas de la estructura de producción y los resultados de un sistema discriminatorio y muy selectivo es necesario que además de una reforma que se dirija a futuras

generaciones, el gobierno preste atención prioritaria a las consecuencias de un temprano sistema selectivo, a través de la educación de jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de educación permanente (Sirvent, 1996, p.67).

Lo anterior, le brinda sustento teórico a la investigación, en tanto la misma permite ahondar en esta serie de factores que permean las trayectorias educativas de las personas, para ser exploradas y analizadas desde la dialéctica.

Según Gentili (2009), entre los principales factores de exclusión se encuentra la pobreza, esto como consecuencia de no contar con un Estado garante de derechos. Por lo tanto, relacionado con el concepto mencionado por el autor, la exclusión en este caso estaría determinada no solo por la no permanencia en el sistema educativo, sino también por otros factores como lo puede ser la pobreza que llevan a una o varias personas a no ser parte del derecho a la educación.

Las personas en situación de pobreza han visto diluirse sus oportunidades educativas. Históricamente, a este grupo vulnerable, se le ha negado el derecho y acceso a la educación. La omisión del derecho a la educación no es la única forma de exclusión, sino también responde a que no se aseguran las alternativas para permanecer en un sistema educativo:

(...) no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia (Gentili, 2009, p. 7).

Por lo tanto, como el principal factor de exclusión, el autor plantea la pobreza y las pocas condiciones de acceso a educación de calidad a las que se enfrentan estas personas; o bien las obligaciones y necesidades que provocan la salida del sistema educativo que en muchos casos están relacionadas con el género. Es decir, entre los factores de exclusión que han repercutido en el acceso a la educación, también se mencionan el género y los roles que han causado opresión por el sistema patriarcal a la vida de las mujeres.

Ante la necesidad de afrontar estos factores de exclusión, algunas organizaciones o instituciones crean esfuerzos pretendiendo disminuir las brechas existentes en el acceso a la educación, no obstante, no siempre son efectivas y en algunas ocasiones tienden a ser meramente paliativas. Visibilizar los factores de exclusión analizados anteriormente es fundamental para esta investigación, ya que permitirá comprender la realidad social y trayectoria educativa de las mujeres estudiantes del Programa.

Estas brechas existentes, o bien barreras, pueden concebirse como obstáculos que impiden que algunas personas y grupos participen en la educación de adultos, tomando en cuenta que las brechas y desigualdades aumentan cuando de educación de adultos se habla, debido a que las políticas educativas se encuentran focalizadas a la educación formal. Es necesario eliminar estas brechas de la manera más completa posible, ya que hacen más difícil y menos probable el logro, tanto de los objetivos personales, como los objetivos a nivel nacional en materia de derechos humanos: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, p.169).

Las brechas en materia de educación para los niños y jóvenes tienen consecuencias en socialización temprana y la misma no solo tiene impacto sobre el nivel educativo, sino que la falta de estimulación puede producir que algunas personas no logren el nivel de alfabetización que es crucial para un mejor desempeño y calidad de vida en la economía en la que viven (Desjardins, 2019, citado en UNESCO p.162). Por lo tanto, las brechas en torno a la educación pueden provocar la falta de participación ciudadana.

Estas desigualdades se acrecientan en las poblaciones rurales, en las mujeres, y otros grupos socialmente vulnerados en distintos aspectos de la vida. Un ejemplo de esto es lo evidenciado por UNESCO, al indicar que,

(...) para la población rural de los países principalmente en vías de desarrollo, es importante establecer la conexión entre la pobreza rural y el crecimiento de zonas urbanas marginales. La pobreza en las zonas rurales del mundo está provocando que las personas se trasladen a las ciudades. Se estima que más del 90% del crecimiento urbano ocurre en pueblos y ciudades del mundo en desarrollo, principalmente en África y Asia. En estas regiones, los migrantes

rurales tienen muy altas probabilidades de terminar viviendo en tugurios, a menudo en peores condiciones que antes (UNDP, 2016).

Esto quiere decir que las brechas en cuestión de educación también se verán afectadas, en tanto el acceso a la misma es menor. Lo mismo sucede con otros grupos vulnerados, como es el caso de las mujeres. Es por esto, que se toman como principal fuente de información en la reconstrucción de trayectorias educativas, para realizar el análisis de los factores influyentes desde una perspectiva crítica y de género.

Para lograr lo anterior, se pretende realizar el análisis bibliográfico desde las mediaciones, con el fin de realizar un análisis de los diferentes factores influyentes, desde lo universal hasta lo particular, es decir, comprendiendo primeramente las estructuras y los contextos tanto sociales, económicos, políticos como institucionales, hasta llegar a la cotidianeidad de las personas participantes.

Para comprender esto, es necesario citar a Pontes (2003), quien define las mediaciones como aquellos eventos que estructuran al ser social. Para ello analiza la categoría mediación desde la dimensión reflexiva como la ontológica. Ontológica debido a que se encuentra presente en cualquier realidad independiente del conocimiento del sujeto, y reflexiva, ya que la razón supera el plano de la inmediatez y la apariencia, buscando así la esencia de las cosas. Pontes para hacer el análisis de estas mediaciones plantea tres categorías: singular, universal y particular.

En la esfera de la universalidad se encuentran las grandes determinaciones y leyes de las tendencias de un complejo social dado. Leyes y determinaciones que en la esfera de la singularidad quedan ocultas por la dinámica de los hechos (inmediatismo/ la actualidad). En la esfera de la singularidad, cada hecho parece explicarse a sí mismo, obedeciendo a una causalidad caótica (Pontes, 2003, p.5).

Por lo tanto, en la universalidad se analizan las leyes y las estructuras sociales, lo que corresponde a la legalidad social. En la particularidad, las relaciones sociales, la historia y la cultura y en la singularidad, los hechos individuales, es decir la inmediatez. Lo anterior se puede comprender mejor en la siguiente imagen:

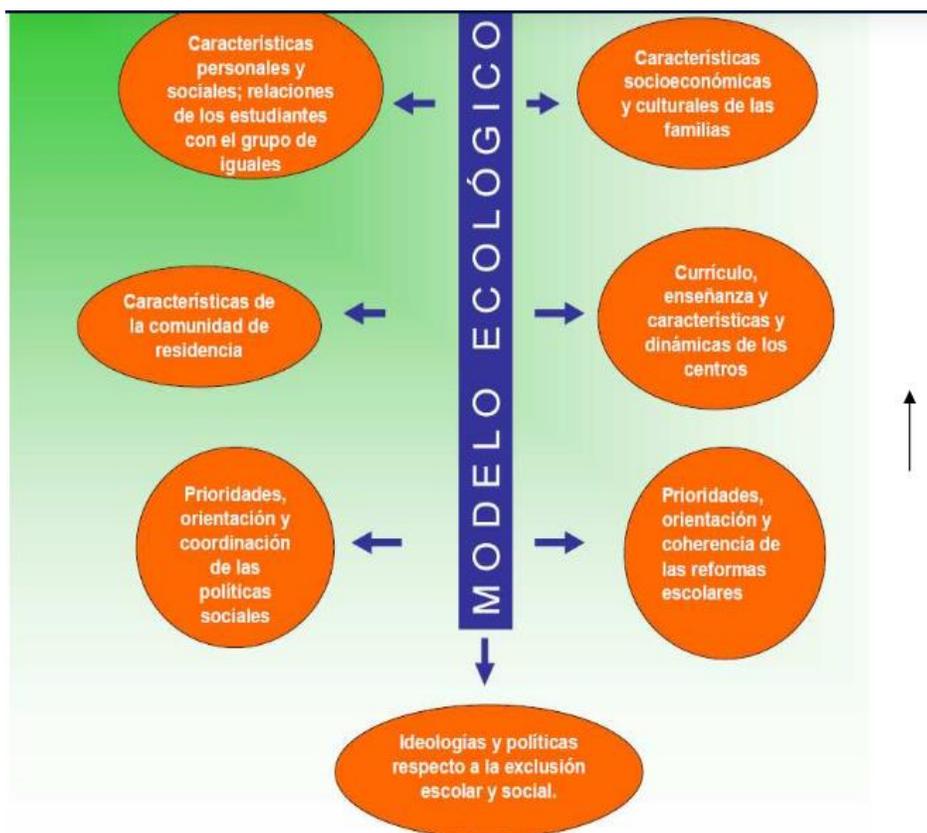
Gráfico 8: Mediaciones



Fuente: Pontes, 2003.

La investigación a partir del método dialéctico y las mediaciones anteriormente explicadas pretenden hacer un análisis de los factores sociales, económicos, políticos e institucionales. Para comprender desde la legalidad social hasta la inmediatez de los relatos de vida, con el fin de una mejor comprensión de la realidad social. Es por esta razón que en apartados anteriores se hizo referencia a recuperar, no solo las trayectorias teóricas, que vendrían a responder únicamente a las mediaciones universales, sino también las reales, que toman en cuenta la singularidad. Pontes, aclara que para el análisis de la dimensión es también fundamental la visión crítica de las singularidades, con el fin de una mayor comprensión.

En función de lo anterior, Jiménez, Luengo & Taberner (2009) plantean que para analizar los factores que influyen en la exclusión educativa, es necesario un modelo o esquemas teóricos, por lo que hace referencia, citando a Martínez, Escudero, González y otros (2004), al modelo ecológico, el mismo se expone a continuación:

Gráfico 9: Modelo Ecológico para la Interpretación de la Exclusión Educativa

Fuente: Jiménez et al. (2009)

No obstante, a pesar de que el modelo busca comprender de manera profunda la categoría de exclusión, también los autores plantean que ningún esquema podrá evidenciar la complejidad de esta. Sin embargo, el modelo es buen referente para reconocer factores importantes a ser analizados.

Por otro lado, Román (2013) plantea la importancia de separar los factores de exclusión en dos grandes categorías: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. A su vez, menciona que en estas dos categorías se encuentran inmersos tres conjuntos de factores: los de carácter material estructural, los políticos y organizativos, y, por último, factores de índole cultural.

La condición material estructural se refiere a factores relacionados con la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, al tipo de organización y estructura social. “La condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en

tanto que el equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema.” (Román, 2013, p.38)

Por otro lado, el ámbito político organizativo contiene variables que tienen que ver con el diseño organizacional de los gobiernos, que se proponen metas relacionadas con las condiciones de su población e indicadores educativos del estudio. Por último, los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político (Román, 2013). Lo anterior, se puede evidenciar en el siguiente cuadro realizado por la autora y readaptado para la investigación:

Tabla 6: Matriz de análisis de factores de exclusión educativa

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Características de la vivienda Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico Situación nutricional de los niños, Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política / organizativa	La estructura del gasto público Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos

	escolarización y permanencia en el sistema.	
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación, Pautas de crianza y socialización Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Expectativas y Aspiraciones Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

Fuente: Román, 2013, p.39.

De esta manera, se pretenden investigar todos aquellos factores que influyen, es decir las mediaciones de las familias participantes de la investigación, para comprender las trayectorias educativas y aquellos eventos que pueden resultar excluyentes del sistema educativo formal. No obstante, la inclusión educativa no pasa a un segundo plano, ya que estrategias como el Programa de Educación Abierta (PEA-UCR), forman también parte de los relatos de estas mujeres y sus trayectorias, por lo que también fueron analizadas desde una mirada crítica para comprensión del tema a investigar, con el fin de obtener resultados apegados a la realidad.

3.4.1 Factores Económicos

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, hay diversos factores que intervienen en las trayectorias educativas, entre las cuales se considera importante conocer el contexto económico costarricense desde los años 80, para brindar un panorama más amplio de la situación económica del país y como esta pudo influir en las posibilidades de inclusión o exclusión de las mujeres en el sistema educativo.

Desde una visión macro de la economía mundial existieron tres hitos que impactaron la economía costarricense, de acuerdo con Villasuso (2000) “los shocks del petróleo, el primero en 1973 y el segundo en 1979, la recesión mundial de los años ochenta y el deterioro de los términos de intercambio ocurrido en ese mismo lapso de tiempo” (p.7); aunado también a las crisis económicas en Centroamérica.

Entre los años 1980-1985, a nivel latinoamericano hubo un estancamiento de la economía (Barquero 2011) que conlleva al país a adquirir deudas externas para contrarrestar

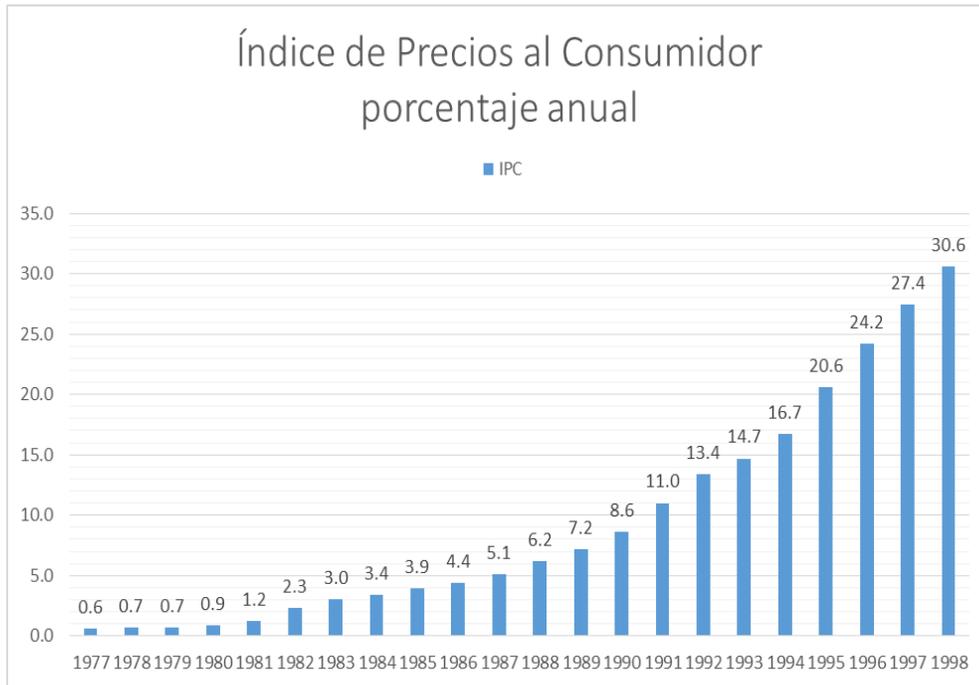
la crisis económica, consecuencia del déficit comercial (Villasuso, 2000), que ya había sufrido la caída del 50% en el comercio intrarregional. La crisis económica de los años 80's provocó un aumento en la inflación y en la tasa desempleo, pero principalmente la disminución del Producto Interno Bruto (PIB),

Esta reducción, si bien de carácter general, fue más pronunciada en ciertos sectores como la agricultura, la industria y la construcción. Entre 1980 y 1982 el PIB disminuyó en casi un 10% y el nivel de la producción real se redujo a cifras similares a las que se tenían antes de 1977. En consecuencia, el ingreso nacional bajó en un 22%, con lo que el ingreso per cápita se contrajo en más de una cuarta parte durante ese breve período (Villasuso, 2000, p.8).

Como menciona este autor, las afectaciones a nivel económico no habían sido enfrentadas anteriormente en el país, la tasa de desempleo se había duplicado afectando a poblaciones particulares como lo fueron las mujeres, personas migrantes y en general la población joven, quienes tuvieron que enfrentarse a cambios abruptos en los años de la crisis económica (Villasuso, 2000); la inflación afectó el precio de la canasta básica dejando al país en una situación crítica, en la que los salarios no eran suficientes para la satisfacción de necesidades básicas, ocasionando que “para 1982 dicha proporción subió al 86%, quedando apenas un 14% para cubrir otros gastos” (p.9).

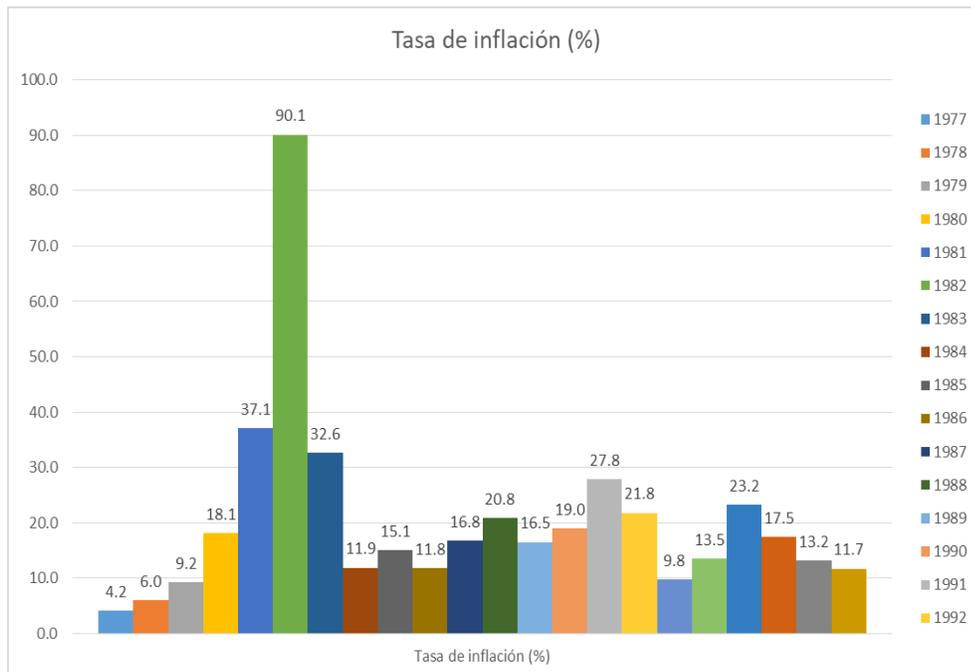
De acuerdo con el INEC (2022), el Índice de Precios al Consumidor (IPC) “es un indicador estadístico que mide la variación de los precios de una canasta de bienes y servicios representativos del consumo de los hogares” (párr.1) de manera que el IPC permite medir los aumentos o disminuciones en el precio, en comparación con el mes o año anterior. Como se evidencia en el gráfico 10, para 1981 el IPC tuvo un aumento del 1.2 % en comparación con 1980, pero para 1998 el aumento fue del 30.6% en comparación con 1997. Lo que evidencia un aumento en el IPC entre 1977 y 1998.

Gráfico 10: Índice de precios al consumidor anual entre los años 1977-1998



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2022).

Gráfico 11: Tasa de inflación entre los años 1977-1998



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2022).

Como puede observarse en el gráfico 11, Costa Rica enfrentaba una tasa de inflación del 90.1% en 1982, siendo esta la más alta de los últimos 60 años, la cual respondía, como se mencionó con anterioridad, a un contexto de recesión mundial. Con el cambio de administración en 1982, el gobierno de Luis Alberto Monge, propone una nueva política económica que busca mitigar los impactos de la crisis basándose en tres objetivos: “(a) la estabilización en materia de precios, cambiaria y fiscal; (b) la renegociación de la deuda externa, ya que el país había suspendido el servicio de dicha deuda desde el tercer trimestre de 1981; y (c) reformas de política que hicieran posible recuperar el crecimiento en el mediano y largo plazo” (Villasuso, 2000, p. 9).

Las acciones tomadas por el gobierno pretendían hacerles frente a los impactos que la crisis generaba en el país. Por lo tanto, se utilizaron reformas y políticas desde el sector salud y educación, hasta al sector económico, para enfrentar el panorama complicado, pues parte de lo que buscaba el nuevo gobierno era la disminución del déficit fiscal, así como el incremento en los salarios para propiciar la demanda externa (Villasuso 2000). El contexto económico que atravesaba el país provocó que las desigualdades se hicieran más evidentes y que el mismo contexto económico representara también un factor de exclusión.

Martínez (2016), menciona que, durante la crisis de Carazo, la “apremiante congoja económica evidentemente afectó todo el sistema educativo, por lo que la ministra Dengo Obregón se vio forzada a suscribir mediante el Ejecutivo, una serie de convenios con la UNESCO, OEA y UNICEF para así mitigar un poco el impacto del problema en el sector.” (p.31). No obstante, González (2021), hace una comparación de la crisis ocasionada por la pandemia y la crisis durante el gobierno de Carazo, ya que, por el alza del costo de vida, estudiantes se vieron obligados a salir de las aulas e incorporarse al mercado laboral, sin embargo, los mismos nunca regresaron al sistema educativo.

Los años siguientes a la crisis, representaron un esfuerzo por recuperarse de los acuerdos tomados para solventar la deuda que el país había adquirido, los años 90 se caracterizaron por la respuesta al déficit fiscal y a las medidas que el Banco Central impuso siendo así,

Las dificultades que provocó la moratoria de la deuda externa del país y la dificultad para normalizar las relaciones financieras con el exterior, en medio

de las negociaciones que tenían lugar por intermedio del Club de Paris, y la irrupción del Plan Brady en el inicio de la década de los 90, provocó que el financiamiento público se desliza hacia el crédito interno, con altas tasas de interés por encima del 20%, que desde luego presionaban sobre el precio del dinero en el resto de la economía (Barquero, 2011, p. 106).

Entre los puntos a resaltar, entre los años 1986 y 2002, están los Programas de Ajuste Estructural característicos de la administración Arias Sánchez, los cuales tenían como objetivo hacer modificaciones en el sistema económico costarricense, generando acciones como:

(...) flexibilidad laboral, apertura de servicios públicos, reforma financiera tendiente principalmente a reforzar las atribuciones del Central, modificación de las reglas del juego entre la banca pública y la privada, el Tratado de Libre Comercio con Centroamérica (CAFTA) que exigirán constituir los Estados Unidos inicialmente con Centro América y después con República Dominicana, y el tema de la competitividad (Barquero, 2011, p. 106).

Diversos factores se empezaron a manifestar, los ajustes económicos buscaban dar una solución a lo que había dejado la crisis de los 80, sin embargo, el desempleo, los recortes a instituciones públicas, las políticas educativas y de salud, aunado al aumento del índice de precios, generaron que se evidenciaran las desigualdades sociales y por consiguiente también se agudizaron,

La crisis económica de principios de los años ochenta tuvo un fuerte efecto en el sector educativo costarricense, provocando el estancamiento y en algunos casos el deterioro de sus principales indicadores. La política de gastos restrictiva que tuvo que mantener el gobierno durante y después de la crisis, limitó en buena medida su campo de acción, provocando el deterioro de la infraestructura, una reducción en la cobertura de la educación primaria y secundaria, un freno en la construcción de centros educativos, la reducción en la cantidad de días lectivos y una limitada capacidad de respuesta para resolver los nuevos problemas que se le presentaron al sector. Por otro lado, el incremento en el desempleo y el costo de la vida afectó seriamente a las

familias costarricenses, muchos jóvenes suspendieron sus estudios durante esa época, por lo que se estancó el crecimiento de la matrícula en el sector formal y se incrementó la deserción y la tasa de repitencia, especialmente a nivel de secundaria (Villasuso, 2000, p.47).

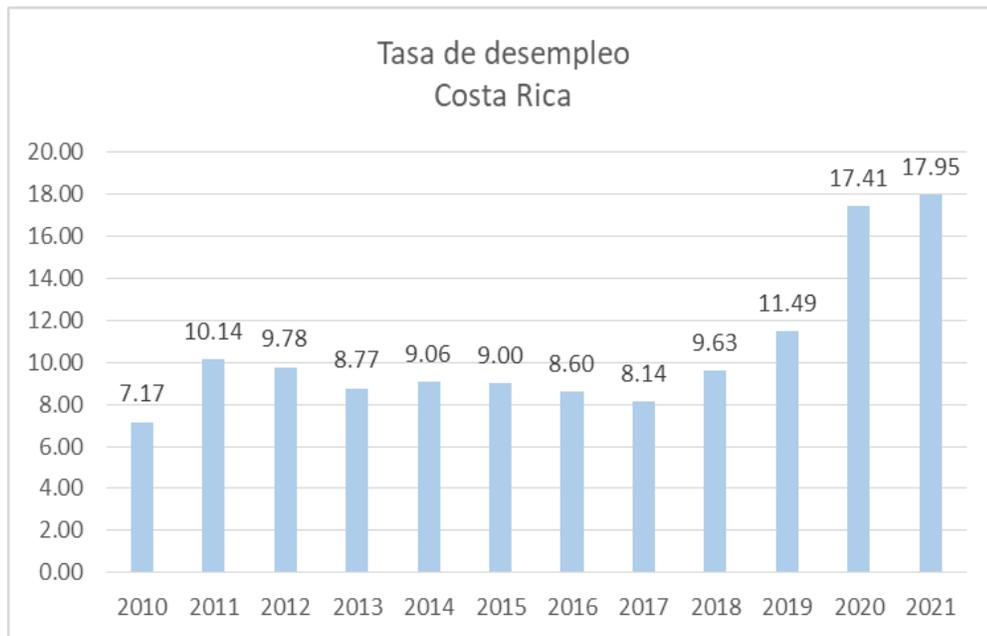
A nivel educativo, la crisis repercutió en la calidad de la educación, generando un estancamiento, aunado al aumento en la tasa de “deserción”. Al respecto, es importante hacer la aclaración, que para este punto se habla de exclusión educativa, ya que como se mencionó en apartados anteriores el término “deserción” responsabiliza a la persona de no poder continuar estudiando y no al sistema que le excluye.

En ese sentido Villasuso (2000) menciona que el incremento del desempleo y del costo de vida provocó que muchos jóvenes tuvieran que interrumpir sus estudios (principalmente secundarios), lo cual a nivel social significó un descenso en la matrícula y un aumento en la repitencia de niveles;

A pesar de los esfuerzos realizados en el sector educativo, la educación secundaria no muestra una mejora sustancial en sus indicadores, aunque la cobertura se mejoró (pasó de 42.1% a 46.8% entre 1980-1996) esta es relativamente baja, lo cual aunado al problema de la deserción (la tasa se incrementó levemente de 12.5% a 13.8%) y repitencia (la tasa aumentó fuertemente, de 7.5% a 13%) plantea un serio dilema para la sociedad costarricense, ya que en un contexto de apertura generalizado, la mano de obra poco calificada recibe remuneraciones considerablemente inferiores, lo que va en detrimento de una distribución “adecuada” de la riqueza, y en general del bienestar de la sociedad costarricense (Villasuso, 2000, p. 48).

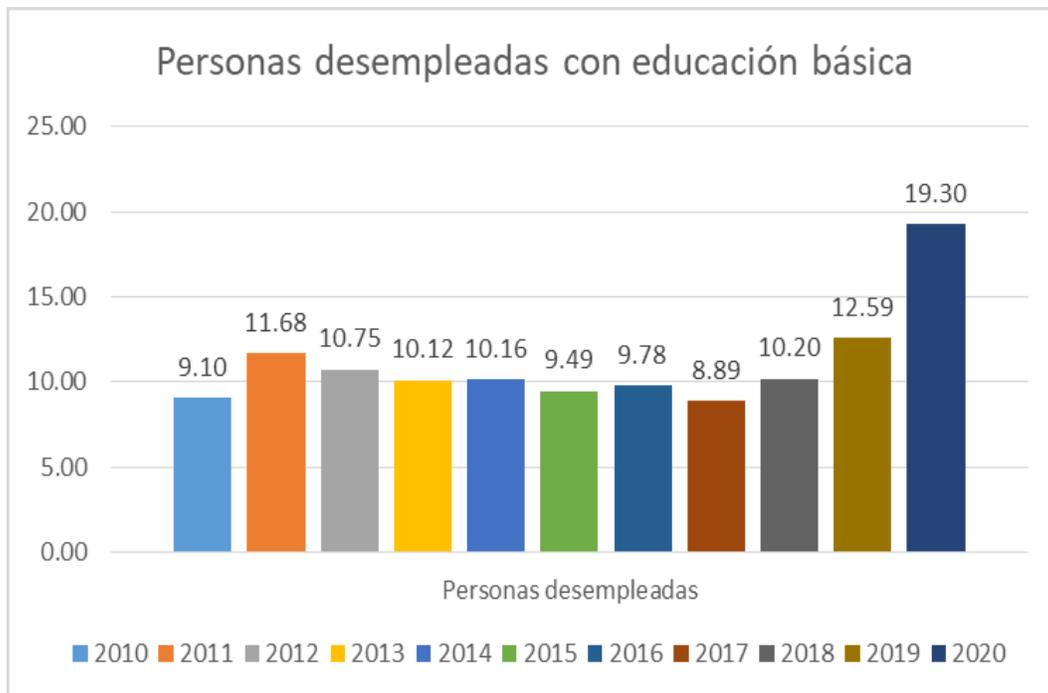
Como lo indica el autor, el contexto económico tuvo serias repercusiones en el acceso a la educación, se entiende que la situación de desempleo provocó que muchas familias tuvieran que buscar alternativas para satisfacer sus necesidades básicas, lo que pudo significar que personas estudiantes tuvieran que ver interrumpida su educación para ingresar al mercado laboral. En ese sentido se habla de exclusión educativa, principalmente de aquellas personas que solo tiene educación básica.

Gráfico 12: Tasa de desempleo en Costa Rica 2010-2021



Elaboración propia con base en datos del Banco Mundial (2022).

Gráfico 13: Personas desempleadas en Costa Rica con educación básica 2010-2020



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Banco Mundial (2022).

Como se evidencia en los gráficos 12 y 13, la tasa de desempleo en Costa Rica en el 2020 fue del 17.41%, sin embargo, la población que solo posee educación general básica es

mayor, siendo del 19.30%. En este sentido, se ve reflejado el desempleo como un factor de exclusión educativa.

Aunado a eso, el Estado de la Nación (2021) menciona que el aumento de la pobreza está relacionado con la exclusión, ya que son principalmente estas personas las que se ven excluidas del sistema educativo y, por ende, eso también les excluye de mejores oportunidades de trabajo. Como se ha evidenciado, en lo que respecta al desempleo, esta variable representa una constante en la sociedad costarricense, el cual en años recientes aumentó como consecuencia de la pandemia del Covid-19, generando así cambios importantes que obligaron al gobierno a aplicar estrategias para contrarrestar las afectaciones que las medidas sanitarias provocaron.

En julio de 2020 más de la mitad de los hogares del país habían sufrido alguna afectación por este motivo, pues a uno o más de sus miembros se les había reducido la jornada laboral, habían experimentado una contracción de los ingresos, sufrieron desempleo o adquirieron deudas para sufragar sus gastos; algunos recibieron ayudas monetarias o en especie; por esas razones muchas personas entre 15 y 24 años indicaron exclusión educativa (Estado de la Nación, 2021. p. 47).

De acuerdo con la cita anterior, se evidencia que la economía, en sus diversas manifestaciones es un factor de exclusión, cuando quienes no tienen los recursos para hacerle frente a crisis a nivel nacional y familiar, deben buscar alternativas para cubrir sus gastos y satisfacer sus necesidades. A lo largo de este apartado, se mencionó como el desempleo, visto desde la particularidad y singularidad, es un factor que afecta las dinámicas familiares y por consiguiente se convierte en un factor de exclusión educativa.

Finalmente, se puede comprender que desde los aspectos más universales del contexto económico del país a lo largo de los últimos 40 años, con las reformas y convenios que buscaban mitigar los impactos que generó la crisis de los años 80, dieron como resultado manifestaciones de la cuestión social, el desempleo, el cambio en las instituciones públicas, las políticas educativas y de salud, las reformas al empleo público y principalmente la exclusión educativa como consecuencia del costo de la vida.

De tal forma, se rescatan estos puntos como parte de un contexto económico y, por consiguiente, la manifestación de los factores económicos que se relacionan con la exclusión educativa, los cuales responden a contextos particulares que se manifiestan en la singularidad de las personas, aunado a los componentes sociales, políticos e institucionales que construyen las historias o relatos de vida.

3.4.2 Factores Políticos

Tal como se menciona en los apartados anteriores, la crisis de los 80 tiene sus inicios desde 1978, con el gobierno de Rodrigo Carazo Odio (1978 a 1982), el cual trajo consigo grandes repercusiones al Estado Social de Derecho y a las políticas públicas. Es por esto que, en este apartado, se retoman los factores políticos influyentes en las trayectorias educativas.

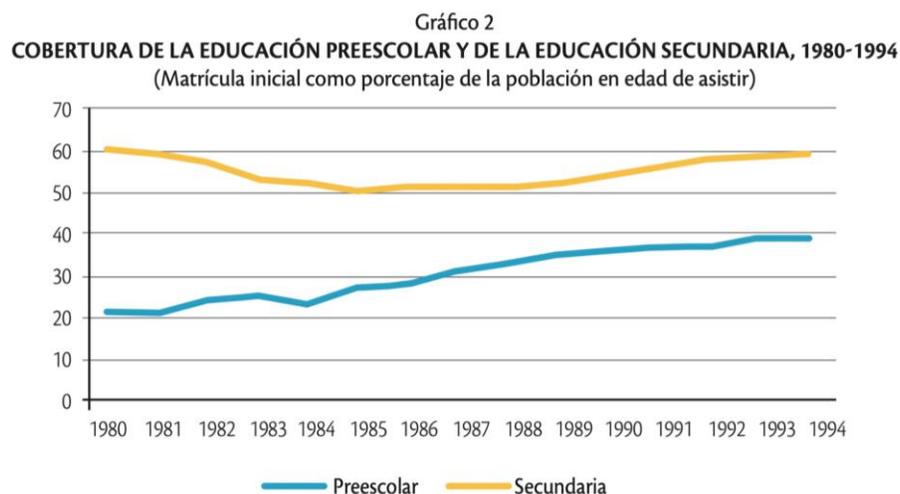
Menciona Villasuso (2000), que las políticas educativas costarricenses han surgido principalmente de 1978 a 1998, y han tenido variaciones cada cuatro años, debido a los cambios de gobiernos, no obstante, los objetivos han sido semejantes, por lo que el autor plantea que se han logrado avances en algunas aristas.

Uno de ellos, relacionado con la investigación en cuestión, es respecto a la educación para adultos, ya que durante el período de 1978 a 1982, se implementó una alianza entre el MEP y la Universidad Estatal a Distancia, con el fin de desarrollar la educación diversificada a distancia. Y en el período 1994-1998 se cambió el sentido de los programas por madurez con el fin de flexibilizarse y adecuarlos a las necesidades de los estudiantes” (Villasuso, 2000, pág.46). No obstante, tal como se explicó inicialmente, en este período también empieza la crisis económica que trae consigo desprotección social y por ende un apagón educativo ante la crisis educativa, producto de la necesidad de las familias costarricenses.

Aunado a eso Jiménez (2014) menciona que el debilitamiento de la política educativa por consecuencia de la crisis de los ochentas se evidenció en “el impacto de la reducción o del estancamiento de los recursos del sistema educativo se manifestó en la disminución de la cobertura de la Educación Secundaria durante lo peor de la crisis (1980-1985) y por el estancamiento o lenta recuperación de este indicador en el período posterior (1985-1995)” (p.13). De igual forma comenta el autor que las decisiones familiares sobre la permanencia

o no de las personas estudiantes en el sistema educativo también jugó un papel importante en dicha reducción.

Gráfico 14: Cobertura de la educación preescolar y la educación secundaria, 1980-1994



Fuente: Ministerio de Educación Pública e INEC.

Fuente: Jiménez, 2014, p.14.

Tal como se muestra en el gráfico, la cobertura de la educación secundaria en los años de crisis se redujo considerablemente, sin embargo, en los años posteriores, la política educativa fue avanzando en el fortalecimiento del sistema educativo, fue hasta el periodo de 1994-1998, que el Ministro de Educación Pública plantea una nueva política educativa que trascendió en los diversos gobiernos (Jiménez, 2014)

En 1995, con la llegada de una nueva política educativa que buscaba dar respuesta a las deficiencias que la crisis de los 80 manifestó se centró en varios puntos esenciales, siendo la universalización de educación secundaria una de ellas, la cual esperaba que para el año 2005 tuviera una cobertura del 100% (Jiménez, 2014), sin embargo, también se consideró la obligatoriedad de la educación secundaria hasta noveno año, como consecuencia de la baja tasa de estudiantes que permanecían en el colegio. Los esfuerzos en materia educativa se vieron reflejados cuando por decreto constitucional se declaró la inversión del 8% del PIB en la educación.

En ese sentido Jiménez (2014) menciona 3 aspectos relacionados a la inversión del PIB:

Primero, las reformas constitucionales no fueron acompañadas con una mayor dotación de recursos para el Gobierno Central. Por el contrario, este tiene fuertes dificultades para cumplir efectivamente el mandato constitucional (...). Segundo, no todos los recursos establecidos en el texto constitucional se destinan a los tres niveles que se analizan en este estudio (Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria), sino que también están incluidos otros gastos y entre ellos el más importante es el Fondo de la Educación Superior. Tercero, en el contexto de la discusión de las reformas constitucionales se plantearon objetivos implícitos en materia de cobertura y calidad del sistema educativo, pero no existió ningún plan explícito con compromisos verificables sobre lo que se esperaba en materia de resultados del sistema educativo con los nuevos recursos. El objetivo planteado en 1995 en la *Política educativa hacia el Siglo XXI* era alcanzar una cobertura del 100 por ciento en la Educación Preescolar y la Educación Secundaria en el año 2005. Este no ha sido alcanzado plenamente todavía en 2013 (p. 17).

Continuando con lo planteado en la política educativa de ese año uno de los objetivos se dirigió a ampliar la oferta educativa para persona jóvenes y adultas, con programas nuevos o reformulando aquellos que necesitaban una actualización, de la cuales se puede rescatar la educación abierta, los Centros Integrados de Educación de Jóvenes y Adultos (CINDEA), las escuelas y colegios nocturnos, así como los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC) (Jiménez, 2014).

Otro de los puntos que realizó un cambio en la política educativa y se mantuvo en los años posteriores fueron los programas de becas y transferencias condicionadas, con la creación del Fondo Nacional de Becas en 1997 y posterior, en 2006 con la creación del Programa Avancemos dado que: “la ampliación de la oferta educativa es un elemento importante para mejorar las condiciones educativas. Sin embargo, la ampliación de la oferta educativa no es suficiente, porque se necesita crear o estimular la demanda por los servicios educativos” (Jiménez, 2014, p. 19). Dichos programas, dentro la política brindaba un apoyo a las familias de estudiantes de primaria en el caso de FONABE y estudiantes de secundaria en el caso de Avancemos, dichas becas buscaban reducir la “deserción”.

Con el pasar el tiempo se han realizado esfuerzos, que han promovido un avance pausado pero sostenido en la educación, tal cual es la Política y Normativa de Educación Abierta en el 2015 y la Política Educativa en el 2017, también según la reforma constitucional del 2011, se establece la obligatoriedad de la metodología de educación diversificada (OCDE, 2017), no obstante, a pesar de esto, se determina que “en el último decenio la tasa neta de matrícula en ese ciclo pasó de un 38% en el 2008 a un 48% en el 2018” (Estado de la Educación, p.5). Esto representa para el país un avance, un factor que le da oportunidad a las familias de ser incluidas nuevamente en el sistema educativo, no obstante, también evidencia la exclusión y el rezago de la población en materia de educación.

La educación y la política tienen una relación directa, no solo por la obligación de los Estados de garantizar el derecho a la educación, sino también, como lo menciona Vrečer, Javrh & Capllonch (2010), la educación influye particularmente en los procesos de democratización, el desarrollo de las instituciones cívicas, los derechos humanos y la estabilidad política.

Por participación política se entiende principalmente la ciudadanía activa (voto, seguimiento de la política en las noticias, participación en la política o en instituciones no gubernamentales) que se relaciona con el nivel de instrucción. Hoskins et ál. (en Baltic Institute of Social Sciences —BISS—, 2009) escriben sobre la experiencia de aprendizaje del desarrollo de competencias cívicas que llevan a una ciudadanía más activa. (Vrečer, Javrh & Capllonch, 2010, p. 52)

Por lo tanto, la educación no está relacionada únicamente con la política pública, sino también con la participación política y estudios señalan que los grupos vulnerables, además, asociados a baja escolaridad, son a menudo excluidos de la participación política. Los autores hacen énfasis en que “Sin mejores niveles de eficacia política y el compromiso político en los grupos vulnerables se mantendrá ausente el diálogo democrático” (Vrečer, et al., 2010, pág. 52). Constituyendo así la ruptura de la democracia a partir de las desigualdades sociales y el acceso a los derechos.

A partir de lo anterior, la reducción en lo que respecta al acceso a la participación política, puede ser un factor de exclusión para grupos vulnerados. Estas características se

agudizan en los barrios, zonas urbano marginales y asentamientos informales que “desde antes de la pandemia presentaban problemas de vulnerabilidad social: pobreza, baja escolaridad, exclusión educativa, desempleo, informalidad, violencia y crimen organizado, entre otros. Es decir, se trata de territorios que requieren de atención prioritaria porque poseen múltiples factores de exclusión social.” (Estado de la Nación, 2021, pág.126)

Estos factores evidencian ausencias de políticas que velen por una mejor calidad de vida para las poblaciones, por lo que las brechas se mantienen y en algunas ocasiones se ven exponenciadas, por situaciones del contexto, como fue la pandemia. Existen factores en los cuales la política incide como es la pobreza y las condiciones de vida de la población, no obstante, también incide en las políticas directamente relacionadas a la educación como lo es la calidad educativa, la malla curricular y otros aspectos intrínsecos al MEP, que serán retomados en el próximo apartado de factores institucionales.

No obstante, cabe mencionar que las políticas orientadas a educación tienen una tarea importante en lo que respecta a la calidad de la educación y la formación docente. Actualmente, la formación no es sinónimo de calidad profesional, y la oferta de docentes crece de manera acelerada, por lo tanto, esto es un reto que puede llegar a crear un factor de exclusión, pues va de la mano con la educación de calidad. Además, el Estado de la Educación (2021) hace referencia a que el MEP carece de las herramientas para seleccionar los mejores profesionales, para saber si las personas contratadas poseen los conocimientos y habilidades necesarias para garantizar educación de calidad; y mucho menos un sistema que permita evaluarlos, con el fin de promover la mejora continua.

3.4.3 Factores Institucionales

Este apartado busca analizar aquellos factores institucionales que intervienen en el acceso a la educación. Como se mencionó en secciones anteriores, Costa Rica en los últimos 50 años ha enfrentado cambios económicos que tuvieron implicaciones a nivel social, político e institucional. Las diversas políticas creadas han respondido al contexto que el país enfrenta y, las instituciones han sobrellevado cambios a nivel operativo y organizativo.

Para este punto, es importante resaltar que, si bien este apartado está centrado en los factores institucionales que pueden generar exclusión educativa, este es un fenómeno

multicausal y se puede decir también, de múltiples factores que convergen entre sí. Desde una posición universal, a nivel costarricense se tiene al Ministerio de Educación, como ente rector de la educación en el país, siendo la institución encargada de velar y asegurar que todas las personas tengan acceso a la misma; además del Consejo Superior de Educación y el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONESUP).

En la cronología del MEP y siguiendo con el proceso lineal de la educación, en el que las personas que están en los colegios deben tener edades que rondan los 12 y 18 años, se consideró importante dar especial énfasis a las medidas implementadas por el MEP durante la crisis de los años 80, cuando las mujeres participantes de la investigación debían cursar su educación secundaria.

Como se mencionó con anterioridad, la crisis económica provocó estancamientos en la educación costarricense. Las políticas que se crearon para mitigar estos impactos, de acuerdo con Villasuso (2000) tenían objetivos dirigidos a: “(a) Mejora de la calidad y eficiencia del sistema educativo costarricense, (b) Democratización de la educación, y (c) Vinculación el proceso educativo a la realidad social” (p.44).

Estas mejoras en la educación buscaban dar respuesta a las deficiencias de la institución, los pocos centros educativos y a mala infraestructura en los mismos, la unidocencia y la cobertura eran de los principales problemas que el MEP debía enfrentarse.

En este sentido, los factores institucionales se ven como la cobertura educativa, el modelo basado en un proceso lineal que no contempla las particularidades de los grupos poblacionales, aunado a una oferta educativa que responde modelos internacionales que poco reflejan el contexto costarricense.

Adicionalmente, la oferta educativa es considerada dentro de los factores institucionales, al comprender que existen planes de estudio desactualizados, la malla curricular se recarga de contenidos que privilegian la evaluación memorística y los métodos de enseñanza no toman en cuenta los diversos modos de aprender (Ministerio de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia 2016), también se considera al personal docente dentro de estos factores al encontrar “docentes desmotivados y mal preparados, prácticas educativas verticalistas, dificultades de orden pedagógico, poco

compromiso docente, desconocimiento de la realidad de los alumnos, y poco apoyo del personal docente a los estudiantes” (Ídem. 36).

En los últimos años, el accionar del MEP busca brindar educación de calidad centrada en la persona. Además, de acuerdo con el Consejo Superior de Educación (2008) es un derecho de las personas recibirla, por lo que se están enfocando en direccionar la oferta educativa hacia un modelo que contemple verdaderamente las necesidades de la población, que trabaje con la diversidad en todas sus manifestaciones, esto para evitar que las personas sean excluidas del sistema educativo.

Sin embargo, esto es un proceso que el MEP aún no ha logrado alcanzar, ya que acarrea consecuencias de periodos anteriores. La educación es un pilar fundamental en la sociedad, permite mejores oportunidades de vida, pero cuando el mismo sistema excluye estos nuevos modelos centrados en la persona, parecen ser dirigidos solamente a quienes tienen los medios para acceder a educación de calidad.

La institucionalidad del MEP busca regionalizar la educación, lograr la universalización de la secundaria, llegar a zonas vulnerables, pero eso significa prestar máxima atención a las problemáticas que ya enfrenta. En ese sentido, de acuerdo con la OCDE (2017):

(...) las brechas relativas en oportunidades educativas entre diferentes grupos sociales siguen siendo amplias y mucho mayores que en países comparables. La desigualdad empieza en edades tempranas, con un acceso muy desigual a los servicios de la primera infancia y se amplía a medida que los estudiantes pasan por el sistema educativo. Sólo uno de cada diez estudiantes de hogares pobres en Costa Rica logra llegar a la universidad (p.4).

Actualmente, con las consecuencias de la pandemia por Covid-19, muchas de los factores institucionales del MEP se agudizaron y mostraron un panorama nuevo del estado de la educación en Costa Rica; las brechas principalmente tecnológicas mostraron que los y las estudiantes que no tenían acceso a estos recursos se vieran excluidos. Con la pandemia y las medidas que se adoptaron en el país, como el envío del estudiantado a clases virtuales de manera abrupta, evidenció que no todas las personas tenían los medios para sobrellevar la virtualidad en los hogares (Estado de la educación, 2021).

La crisis educativa se define, aquí, como la conjunción de tres factores: la exacerbación de los rezagos acumulados en los años previos a la pandemia; los rápidos y generalizados retrocesos educativos derivados del manejo de la crisis sanitaria; las bajas capacidades institucionales del sistema para resolver y mitigar los efectos del cierre de los centros educativos sobre el recorte de aprendizajes; la profundización de brechas en el acceso y calidad de la educación y la creación de nuevas formas de exclusión, algunas mal captadas por las estadísticas oficiales (Estado de la Educación, 2021, p.34).

Aunado a la cita anterior, muchas familias se vieron en situaciones complejas cuando tenían a más de una persona estudiante recibiendo clases virtuales, ya que eso evidenció la falta de capacitación del personal docente en el manejo de la tecnología para impartir las clases virtuales y el deterioro de los centros educativos para brindar respuesta a la nueva demanda que el contexto exigía (Estado de la Educación, 2021). De manera que la pandemia; sirvió para recordar la importancia de los centros educativos en la sociedad costarricense no solo como espacios para aprender y desarrollar habilidades sino, también, para la nutrición, la construcción de relaciones sociales y de convivencia y para el cuidado y la protección de los estudiantes ante situaciones de violencia en los hogares y en las calles (Ídem, 2021, p.21).

Por consiguiente, se puede entender la importancia que tiene el MEP en la educación. Además, al existir factores institucionales que generan exclusión, desde la oferta educativa, hasta las brechas tecnológicas, estos se convierten en puntos importantes para analizar el papel de las instituciones en las dinámicas sociales,

Desde el punto de vista del sistema educativo, se ha mencionado el exceso de materias y asignaturas, el uso de metodologías poco motivadoras, limitaciones de la infraestructura, la imagen desfavorable de directores y directoras de instituciones educativas, la mala gestión administrativa –por ejemplo, la organización de horarios- y la ausencia de una verdadera articulación entre los ciclos educativos (MEP y UNICEF, 2016, p.34)

Finalmente, se entiende que las personas estudiantes que no “caben” dentro del modelo educativo, se ven expulsadas como lo mencionaron Guardado y Hernández (2010) y

son excluidas, al no tener las mismas oportunidades en el acceso a la educación. Es fundamental para la mejora de la educación pública que se invierta en infraestructura, en subsidios escolares para las familias en condición de pobreza, pero también para los docentes, con el fin de mejorar la calidad de la educación pública. Es necesario contar con salarios competitivos y condiciones laborales que permitan que las personas docentes también puedan garantizar su calidad de vida, pues este elemento también incide en el desempeño de los mismos y en la permanencia en el MEP, de aquellos profesionales capacitados. Por consiguiente, todos esos se ven inmersos y repercuten dentro de la institucionalidad, siendo también factores excluyentes.

3.4.4 Factores Sociales

Para este apartado se pretenden analizar aquellos factores sociales que inciden en el acceso a la educación desde el ámbito social, y que, por lo tanto, pudieron haber afectado las trayectorias educativas de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, se expondrán los diferentes factores desde la perspectiva de las mediaciones, que pretenden analizar los aspectos universales, particulares y singulares de la presente categoría.

La actualidad costarricense se ha caracterizado por la crisis del Estado de bienestar, debido a los crecientes gobiernos neoliberales con un modelo que no es sensible a los factores sociales y con ello se visibilizan importantes riesgos en función de las desigualdades sociales.

Para comprender la parte más universal de este apartado se debe entender que la educación nace desde la búsqueda de un Estado de derecho, por ende, de la creación de políticas que velen por los derechos de la población y con ello la garantía de los servicios básicos. Según Castillo (s.f), desde 1963 se aplica el modelo de desarrollo “hacia afuera”, basado en la sustitución de importaciones, este modelo se basó en el nombrado Estado Benefactor y trajo consigo salarios crecientes, gastos sociales y empleo público. Este modelo trabajó en el país durante las décadas de los 60 y 70, con el fin de combatir la pobreza y reforzar el desarrollo social. Es de esta manera que durante estas décadas se refuerza la concepción de la educación como derecho.

Sin embargo, fue a partir de la crisis económica de los 80, que cae el Estado Benefactor y se da el ingreso de políticas neoliberales que empiezan a debilitar las instituciones y con ello derechos de la población. Por lo tanto, se da un crecimiento de las desigualdades sociales, que en este caso se analizará en lo que corresponde a la educación.

Como consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela, se analiza la exclusión educativa y el acceso al derecho a la educación. Entre estos factores estructurales, se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, así como la necesidad de satisfacer las necesidades básicas y, por ende, una adscripción laboral temprana, de la mano con la problemática del desempleo (Román, 2013, p.37).

Para los autores estos procesos de exclusión deben analizarse desde una doble vertiente, al contemplar los procesos personales de los individuos, pero también desde la dimensión global que evidencia las fracturas sociales (Jiménez et al., 2009).

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico de este nuevo contexto están deparando unos modelos de sociedad más avanzadas, con mayores niveles de bienestar al tiempo que generan fenómenos que acaban configurando procesos de exclusión que producen fracturas sociales importantes y, sobre todo, trayectorias personales de exclusión de índole muy diversa. (...)Para Tezanos (1999) la expresión exclusión social conlleva una «imagen dual» de la sociedad, con la existencia de un sector «integrado» y otro «excluido». Así, el «estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión» (Jiménez et al., 2009, p.20)..

Es a partir, de la inclusión en las diferentes esferas de la vida, como el trabajo, la educación, la salud, etc., que las personas se desarrollan de manera adecuada en el ámbito personal, emocional y social

Factores tales como los bajos niveles formativos, el analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin la obtención

de la titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros, pueden ser considerados como factores de riesgo que incrementan los procesos de vulnerabilidad en el ámbito escolar, social y laboral. (Jiménez et al., 2009, p.26).

Jiménez et al. (2009), plantean que es fundamental evidenciar como factores de exclusión educativa, aquellos que configuran la organización social en la que se desenvuelve la persona, desculpabilizando así al individuo y analizando la responsabilidad de las instituciones, de la familia, del sistema educativo, de la escuela, las condiciones sociales e incluso las políticas públicas.

Román (2013), enlista los factores de exclusión estudiantil en países como México, Uruguay, Venezuela, Argentina, entre otros; y destaca como los más significativos los detallados a continuación: Como factores exógenos o externos, menciona la pobreza, bajos ingresos familiares, estructuras familiares monoparentales, carencia de proyectos de vida y o mala autopercepción, zonas con mala cobertura en cuestión de educación, madres con baja escolaridad o padres y madres excluidos del sistema educativo, baja confianza en los hijos, familias que viven sin la madre, maternidad temprana, habitar en zonas rurales, inserción laboral, brechas de género, combinación de trabajo y estudio, salida temprana del hogar, compañeros desertores, clima educativo familiar, baja valoración de la educación, entre otros.

Por otro lado, como factores endógenos o internos plantea: ser mayor en secundaria, repetición reiterada, baja motivación, prácticas expulsoras de las instituciones educativas, baja confianza en las capacidades para aprender, bajo rendimiento, transición entre la primaria y la secundaria, falta de apoyo por parte de los padres, ausencia de políticas compensatorias o becas, baja expectativa de docentes en escuelas pobres, distancia entre la vivienda y la escuela, mala conducta, desmotivación, poco entendimiento de la materia, mala calidad en la enseñanza, entre otros.

Algunos de los elementos expuestos, serán analizados en este y otros apartados del presente capítulo, con el fin de tener mayor comprensión de estos, además, se expondrán algunos otros que han sido identificados, y que tienen más relación con la estructura, política e institucionalidad. A partir del análisis de la autora, se pudo observar grandes coincidencias entre los países y sus factores de exclusión educativa.

Para entrar en el análisis de los factores, es importante destacar que tienen sus variaciones entre culturas y también entre épocas, esto va a permitir un análisis adecuado en este apartado, así como los que se identificaron a partir de las entrevistas realizadas para la investigación. Un ejemplo de esto, es que los insumos que se requerían para acceder al estudio han cambiado, por lo tanto, una constante, es el factor “falta de insumos”, sin embargo, los insumos requeridos han variado con el tiempo.

Para comprender lo anterior, la pandemia por el virus SARS-CoV2, resultó ser una potenciadora de brechas sociales, y uno de los mayores sectores afectados fue el sector educativo. Según el Estado de la Educación (2021), la pandemia generó exclusión educativa a nivel mundial, esto debido al acceso a la tecnología de las familias, por lo tanto, se configuró un apagón educativo, al reprimir a las familias de su acceso a la educación por falta de insumos tecnológicos y conocimientos en ese ámbito.

Las desigualdades digitales provocaron el surgimiento de una nueva forma de exclusión educativa protagonizada por los “estudiantes desconectados”: aquellos que formalmente permanecen en el sistema, pero que carecen de las condiciones necesarias para dar continuidad y desarrollar procesos de aprendizaje de calidad. Para ellos, la permanencia nominal en el sistema no les garantiza el ejercicio pleno de su derecho a la educación. (Estado de la Educación, 2021, p.43)

Estas brechas sociales se han visto evidenciadas a lo largo de la educación, tanto en el país como en el mundo, y los Estados son los responsables de garantizar el derecho a la educación, por lo tanto, en casos como el señalado, no se puede reducir la responsabilidad a las familias, en donde las acciones de garantía de los derechos no son suficientes para generar calidad de vida en la población. Entonces, resultó no solo ser una representación de cómo estas brechas han afectado a las familias históricamente, sino también, de cómo afectó el avance de las familias, que se han incorporado mediante la educación abierta, nuevamente al sistema educativo. A ello se suman los adversos efectos de la pandemia sobre la producción y el empleo, lo que ha provocado un empobrecimiento de muchos hogares y el aumento de las desigualdades sociales y territoriales.

Jiménez et al. (2009) destacan que el empleo es un elemento fundamental en la calidad de vida y a la vez está estrechamente ligado con la exclusión. Por lo tanto, la educación representa la posibilidad de mejorar las condiciones de vida mediante el empleo, lo que significa que este factor se considera uno de los principales en este análisis, así como su estrecha relación con el nivel educativo alcanzado. No obstante, también señala que no se puede limitar únicamente al empleo, sino a una serie de obstáculos que imposibilitan la participación en otros ámbitos y esferas de la sociedad; estos relacionados con algunos aspectos vitales que para las personas pueden desencadenar en procesos excluyentes.

Ofrece un abanico más extenso de factores que los propuestos por Tezanos, aludiendo al ámbito económico, laboral, formativo, sociosanitario, residencial, relacional, de ciudadanía y participación, espacial, así como a un conjunto amplio de factores que incluyen o integran según cada dimensión mencionada. Advierte sobre cómo esos factores pueden actuar de manera aislada o en combinación con otros, acumulando, combinando y retroalimentando esas situaciones de «desconexión» (ibid. p. 33) o exclusión social (Jiménez et al., (2009), p.25).

Este aspecto del empleo es también retomado por Román (2013), quien menciona que en muchos casos los procesos de exclusión se dan a raíz de la búsqueda de empleo para poder cubrir las necesidades básicas alimenticias. Esto quiere decir, que este factor, también se encuentra asociado a la pobreza. Esto se evidencia, tanto en el cuadro de factores expuesto por Román, así como en el siguiente gráfico del Estado de la Educación:

Gráfico 15: Perfil de estudiantes según Estado de la Educación

Cuadro 2.2

Perfil de estudiantes de 12 a 18 años, según probabilidad de exclusión educativa

Factor	Mayor probabilidad de exclusión	Menor probabilidad de exclusión
Características del estudiante	Tiene más de 15 años Es hombre	Tiene menos de 15 años Es mujer
Características del hogar	Su madre tiene baja escolaridad No tiene internet en el hogar Reporta en promedio una menor cantidad de laptops en el hogar Su hogar cayó en condición de pobreza	Su madre tiene alta escolaridad Tiene internet en el hogar Reporta en promedio una mayor cantidad de laptops en el hogar Su hogar no cayó en condición de pobreza
Incentivos para estudiar	No tiene beca de Avancemos No tiene el beneficio de comedor escolar No tiene el beneficio de transporte estudiantil	Tiene beca de Avancemos Tiene el beneficio de comedor escolar Tiene el beneficio de transporte estudiantil

Fuente: Estado de la Educación, 2021, p.98

En el cuadro anterior, la mayoría de los factores se encuentran asociados a la pobreza y baja satisfacción de las necesidades básicas, algunas relacionadas de forma directa y otras de forma indirecta. Cabe destacar de este recuadro, que se indica que los hombres tienen mayor probabilidad de exclusión educativa, no obstante, existen estudios que sustentan la baja alfabetización de las mujeres, así como las grandes brechas existentes en cuestión de educación. El Estado de la Región (2000), menciona que la tasa de analfabetismo es, como promedio regional, un 18.3% mayor para las mujeres.

Otro de los estudios que dan sustento a las desigualdades en cuanto al género, es el de Vrečer et al. (2010), quienes plantean que existen mayores desigualdades de empleo en mujeres con niveles educativos más bajos y muestran la diferencia salarial entre las mujeres y los hombres, siendo que estos últimos siguen ganando más. Por lo que concluyen que “en el ámbito de la relación entre educación y empleo, las mujeres son especialmente vulnerables, sobre todo las inmigrantes, así como los jóvenes excluidos de la educación y los grupos étnicos” (Vrečer et al., 2010, p.48).

Como otro factor relacionado con la pobreza y el acceso familiar a la educación, se encuentra el impacto que, según el Estado de la Educación (2021), genera el clima educativo del hogar, es decir, los elementos en el hogar que promueven el acceso a la educación, representan un factor importante en lo que respecta a las probabilidades de exclusión:

(...) a cinco años de la exclusión del sistema educativo, se tiene un riesgo que es 26 veces mayor de caer en la pobreza, en comparación con otra persona de clima educativo alto. A los diez años, el riesgo es 11 veces más alto y, por último, a 15 años, las personas que provienen de un hogar con clima educativo bajo tendrían 14 veces más riesgo de estar en pobreza como consecuencia de la exclusión educativa de años atrás (Estado de la Educación, 2021, p.45).

Para explicar lo anterior, Román (2013) habla del capital cultural y simbólico, que rodea el ambiente familiar del estudiante, refiriéndose a padres, mayormente madres, que valoran la educación y sus proyecciones. El Estado de la Educación (2021), por otra parte, lo asocia también con la exposición a la información y a las condiciones adecuadas para estudiar. Román, menciona que, en cuanto mayor capital cultural, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la

probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran utilidad a la educación.

Del todo ligado a este capital cultural o clima educativo familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a. Altas expectativas, aumentan las probabilidades de que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal (Román, 2013, p.43).

Además, hace referencia a la importancia que tiene en los países latinoamericanos estudiados en su investigación, el tipo o estructura familiar, por lo que según la autora cuentan con mayor riesgo, aquellos estudiantes que vienen de familias monoparentales, que no viven con ambos padres. La vida en pareja de los estudiantes, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema, además de que la urgencia de satisfacer las necesidades básicas, provocan en estos casos una inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos.

Por otro lado, entre los factores evidenciados se menciona el tránsito entre la primaria y la secundaria, la autora plantea que es una exclusión, causada desde la misma primaria, como resistencia a los códigos socializadores de la escuela, ya que culturalmente impone una cultura dominante y moldea la personalidad, de acuerdo con los intereses de la clase dominante,

Así, la escuela en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender. En este proceso, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998) (Román, 2013, pág.38).

Lo anterior, se ve directamente relacionado con la interacción de los estudiantes y docentes a partir de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros educativos, destacándose la “dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso.” (Román, 2013, pág.38). La actitud y la expectativa del profesor sobre los alumnos incide en la permanencia dentro del sistema, ya que mientras más negativa es la imagen que tiene el docente, menor es el nivel alcanzado y más bajo el rendimiento.

Estas desigualdades incrementan, en las comunidades rurales y pueblos indígenas, que además de presentar factores asociados al capital cultural de las familias, también se ven incrementadas por factores estructurales propias de políticas educativas y del Ministerio de Educación Pública como institución. Estos factores se analizarán más adelante.

Diversos estudios coinciden en señalar las desigualdades sistemáticas que afectan a los pueblos indígenas, pues, independientemente del país donde vivan, tienen menores expectativas en cuanto a esperanza de vida y acceso a la educación, y mayores tasas de deserción escolar, mortalidad por enfermedades prevenibles, desnutrición, mortalidad infantil, mortalidad materna y, en general, una mayor incidencia de la pobreza que las poblaciones no indígenas (Estado de la Región, 1999, pág.49).

El desafío de la equidad en la educación se orienta a disminuir las brechas en oportunidades educativas entre las zonas urbanas y las rurales, entre grupos de ingresos altos y de ingresos menores, entre hombres y mujeres, y las que se presentan entre las direcciones regionales del MEP. Esas disparidades se manifiestan de modo recurrente en el acceso, los resultados académicos y los niveles de reprobación y deserción (Estado de la Educación, 2005).

La pobreza, así como las diferentes desigualdades analizadas generan brechas en distintas aristas de la vida y están correlacionadas entre sí, por lo que para Gaete (2015), la ausencia de salud también se encuentra vinculada con la exclusión educativa, ya que condiciones como el alcoholismo, enfermedades crónicas o personas con discapacidad que

integren el núcleo familiar, provocan que las familias requieran de opciones de cuidado o que las personas que estudian deban trabajar para subsanar otras áreas que quedan desprotegidas.

Lo mismo sucede con el acceso a la vivienda, la educación es un elemento significativo que puede influir en el acceso a mejores condiciones de vivienda. Sin embargo, Gaete (2015) menciona que ““educación” y “vivienda”, no están conectadas de forma lineal, sino a través de la variable “pobreza”, y también que el acceso a la educación de algunos grupos vulnerables, no está tanto condicionado por su situación de la vivienda, como por su situación socioeconómica y sus competencias lingüísticas” (p.51). No obstante, existen estudios que vinculan la tenencia de vivienda con las dificultades para acceder a los estudios o bien las facilidades existentes. Así como la importancia que tiene la vivienda en el contexto de las personas, por lo tanto, no están directamente relacionados, pero son elementos que conforman parte de la vida cotidiana y del contexto, que en algunos casos es determinante para las familias.

Aunado a eso, otro de los factores sociales que es importante mencionar es el adultocentrismo, sin embargo, para comprenderlo es necesario, conocer el trasfondo que conlleva este concepto, de tal forma que para iniciar es necesario mencionar el ejercicio del poder, en ese sentido Foucault realiza un análisis del poder indicando que:

Que hombres dominen a otros hombres, y es así como nace la diferenciación de los valores; que unas clases dominen a otras, y es así como nace la idea de la libertad; que hombres se apropien de las cosas que necesiten para vivir, que les impongan una duración que no tienen, o que las asimilen por la fuerza -y tiene lugar el nacimiento de la lógica” (Foucault, 1992, p.15)

Para el autor el ejercicio del poder está relacionado con la dicotomía dominado-dominador, entendiendo que debe existir una clase dominada y una clase que ejerce el poder, lo cual se puede relacionar con los saberes, que desencadena en diversas manifestaciones de poder y que se ve reflejada en el adultocentrismo principalmente en la relación adulto-joven, entendiendo que si bien, ambas son etapas del desarrollo humano, desde el punto de vista histórico existe una dominación de la población adulta sobre la joven, de acuerdo con eso Bourdieu (2002) plantea que:

La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. La edad es un dato manipulado y manipulable, muestra que el hecho de hablar de jóvenes como unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (p.164-165).

De esta manera y como se mencionó anteriormente la adultez como etapa del desarrollo humano permite hacer la diferencia con otras etapas en aspectos biológicos y psicosociales, sin embargo, la crítica se realiza ante la idea la invisibilización -en muchos casos- de las opiniones de la juventud, centrando el saber en el mundo adulto, “Cuando el poder de los adultos sobre los jóvenes se ejerce por el saber, no se basa sobre la trasmisión de conocimientos prácticos, sino de *conocimientos artiiciales, esotéricos, irracionales*, que no están fundados en ninguna forma de empirismos ni en razonamientos, por lo que *no pueden ser nunca descubiertos*” (Meillassoux, 1982, p. 41).

Para Vásquez (2013) el adultocentrismo entonces:

No pretende una desvalorización del mundo adulto sino cuestionar la imposibilidad que tienen nuestras prácticas sociales para valorar a la juventud desde los propios parámetros que ella construye y no únicamente como una adaptación o desintegración a un mundo plenamente constituido desde el “saber” de los adultos. Este saber adulto que determina y se reproduce en una amplia serie de prácticas sociales (desde la familia a la política pasando por la escuela y los sistemas de salud) (p.222).

Es incluso, cuando se realiza la relación adultocentrismo-patriarcado se evidencia que para las mujeres ese ejercicio del poder se agudiza mayormente, en ese sentido “Si es pertinente esta definición del carácter histórico que asume el sistema adultocéntrico en tanto construcción an- clada en los modos de organización de la producción económica y la reproducción sexual, institucional y simbólica, en lo que sigue, se plantean los vínculos respecto a dicha construcción y las bases que la creación del patriarcado fue posibilitando” (Duarte, 2016, p.26).

En ese sentido, la familia como institución también ejerce el adultocentrismo, siendo las personas menores de edad quienes son controladas o dominados por las personas adultas, en el caso de las mujeres como ser social se les asigna un rol en la sociedad, de manera que “el adultocentrismo como extensión del patriarcado, aparece en la transmisión a las mujeres consideradas más jóvenes, desde la niñez, de los códigos culturales referidos a cómo deben hacerse parte de este estilo de relaciones de dependencia y subordinación (Duarte, 2016, p.28-29).

De igual forma los autores mencionan que:

El establecimiento del adultocentrismo y sus mecanismos de legitimación al interior del grupo familiar, como obediencia a la autoridad paterna/materna; la mis-
tiicación de los antepasados; el reconocimiento a quienes “dan la vida” y a “quienes alimentan”, comienzan a hacerse patentes desde las sociedades domésticas. Ello construido sobre la base de relaciones de sometimiento de mayores a menores: a la base de este modo adultocéntrico está la negación de las posibilidades de colaboración en igualdad de condiciones para mayores y menores, y al mismo tiempo, la exclusión de la reciprocidad como posibilidad para la sostenibilidad democrática y solidaria de las relaciones entre generaciones (Duarte,2016, p.31).

Estos factores analizados anteriormente, son parte del principio teórico para el análisis de la investigación, pero son de suma importancia para la población, en tanto, la reprobación y la probabilidad de deserción del sistema educativo, tiene efectos psicológicos adversos en los estudiantes reprobados y aumenta el número de años que necesita la población estudiantil para graduarse, lo que representa un costo financiero adicional para el Estado y las familias. (Estado de la Educación, 2005)

Capítulo IV: Género

Este capítulo constituye el último de los apartados de referentes teóricos. A pesar de ser el género un factor social influyente en las trayectorias educativas, el mismo es analizado por aparte debido a la trascendencia de la categoría, además de que la misma se encuentra transversal, explícita e implícitamente a lo largo de la investigación.

Por lo tanto, en este apartado, se retoma primeramente el concepto de patriarcado, para así comprender los roles de género que influyen en la sociedad. Posteriormente, se realiza el análisis de la vinculación entre el género y la educación, para comprender el alcance de la misma y los vacíos existentes en la universalidad del derecho a la educación.

A lo último se analiza, los esfuerzos en política pública en lo que respecta al acceso de las mujeres a la educación, así como las brechas existentes.

4.1 Patriarcado

La desigualdad en el desarrollo de las mujeres y los hombres es cada vez más evidente y existen más estudios que la analizan. En la actualidad existe una enorme distancia entre los alcances, recursos y oportunidades y la capacidad de intervenir en los asuntos privados y públicos que tienen las mujeres y los hombres. “El desarrollo patriarcal ha ocasionado que las mujeres tengan más privaciones y carencias y además no sean consideradas sujetos del desarrollo. En cambio, ha propiciado que los hombres, además de tener posiciones privilegiadas y de jerarquía en el orden de dominio, utilicen las políticas de desarrollo para su propio beneficio, de sus instituciones, sus grupos de interés y sus allegados” (Lagarde, 1996, p.112).

Para comprender el patriarcado, se destaca la tesis de Simone de Beauvoir, citada por López (2014), quien hace referencia a que las mujeres en las sociedades patriarcales son vistas como “otras”, es decir, en diferente plano que los hombres y, por lo tanto, sus derechos, roles y potencialidades, perdiendo así la reciprocidad entre hombres y mujeres “Degradan su existencia a la de seres en-sí y degradan su libertad a facticidad. Las someten a una degradación ontológica que, en la medida en que no es consentida por ellas, constituye una opresión” (Ítem, p. 66)

Lo que quiere decir, que las mujeres se encuentran intrínsecas en un sistema de opresión liderado por la lógica masculina, lo que constituye una figura de poder en la vida y realización personal de las mismas. Esta lógica ubicada en el imaginario colectivo de la sociedad es denominada patriarcado. La misma según Cagigas (s.f), tiene intereses en concreto e intencionados, fundamentados en el control, la sumisión y la opresión de las mujeres.

La rebelión de las mujeres ante el sistema implica empoderamiento, y según Lagarde (1996):

El empoderamiento de las mujeres implica la desaparición de los mecanismos de poder patriarcales fundados en la opresión de las mujeres. El empoderamiento de las mujeres hace inobjetable y además necesario cambiar normas, creencias, mentalidades, usos y costumbres, prácticas sociales y construir derechos de las mujeres hoy inexistentes (p.112).

Tal como se menciona en el capítulo anterior, este empoderamiento requiere de recursos y posibilidades para las mujeres, para así garantizar su empoderamiento, no obstante, el sistema patriarcal no lo permite, es por esto que las luchas constantes logran en algunos casos pequeños avances, pero los mismos están condicionados al sistema patriarcal.

En el caso del desarrollo educativo, debe hacerse desde la perspectiva de género, ya que:

Exige asumir la necesidad de abatir la tradicional exclusión patriarcal de las mujeres del saber y su confirmación como ignorantes; fomentar en las mujeres mismas la necesidad vital del saber, de capacitarse, estudiar, especializarse, así como crear los espacios escolares para recibirlas, acogerlas y retenerlas frente a todos los imperativos que las marginan. No puede haber desarrollo si no se renuevan y actualizan los conocimientos y no puede considerarse desarrollo el que esté basado en el analfabetismo, la desescolarización, la discapacidad técnica y científica, la deserción y la marginación educativas (Lagarde, 1996, p.149).

Además, las mujeres deben cargar, no únicamente con el machismo sistemático, sino que, con este vienen los roles de género asignados, que les hacen ser parte de las diferentes

esferas sociales, además de los rezagos y las brechas que hay en ellas, como lo es la educación. Es decir, además de las deficiencias en política e inclusión educativa para las mujeres, las mismas deben luchar también con los roles asignados socialmente, los cuales serán analizados en el siguiente apartado.

4.1.2 Roles de género

Los roles de género según Lamas (2002) son el conjunto de normas que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Menciona que pueden existir variaciones según los diferentes contextos:

(...) hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público (p.33).

Estos roles asignados condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas, al estimular o reprimir los comportamientos. Según Lamas, “el hecho de que mujeres y hombres sean diferentes anatómicamente los induce a creer que sus valores, cualidades intelectuales, aptitudes y actitudes también lo son” (p.33). Por lo tanto, las sociedades determinan las actividades de las mujeres y los hombres basadas en los estereotipos y el dominio patriarcal.

Como parte de la lucha contra los roles de género, Lagarde (1996) plantea como indispensable desmontar el trabajo doméstico, privado, familiar de las mujeres y lograr que la reproducción social fuese comunitaria. Para ello, es necesario transformar la crianza, la educación y la vida doméstica. Algunas de las estrategias van ligadas al cuidado y a los servicios domésticos, como establecimiento de guarderías, comedores, lavanderías y otros servicios colectivos. Estos esfuerzos tienen como objetivo reconocer la importancia de las mujeres para la sociedad y el desarrollo, y con ello luchar en contra de la opresión de las mujeres por la sociedad y los roles asignados. “El fin, el fundamento práctico y simbólico del feminismo

socialista en la transformación de las mujeres era la libertad. La libertad concreta: sexual, maternal, laboral, económica, conyugal, civil y política”. (Lagarde, 1996, pág.117-118)

No obstante, hay que ahondar en el papel que tiene el contexto familiar que refuerza la diferenciación de géneros, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se reservan actividades de competencia que les permiten tener un mayor control sobre el medio externo, lo cual es una forma muy importante de ir delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada persona, tomando así el control de las relaciones sociales. “La familia, por tanto, es el principal eslabón del proceso de tipificación sexual dado que es formadora por excelencia y de difícil sustitución” (Herrera, 2000).

Estos cambios son indispensables, debido a que la ausencia de las mujeres en las aulas es resultado de la domesticidad de su condición tradicional. Y la gran exclusión estudiantil de mujeres que sí formaron parte de la educación formal, son responsabilidad de las políticas educativas. Estas brechas según Lagarde (1996) son construidas socialmente y se propician y fomentan, en primer lugar, por los impedimentos que enfrentan las mujeres para poder estudiar y además culturalmente por la presión hacia su conciencia.

Estos roles mencionados con anterioridad provocan que muchas mujeres no estudien como resultado de conflictos entre el estar para los “otros” y sus derechos personales, que les permitiría dotarse de recursos para tener capacitación, destrezas y autonomía para trabajar. No obstante, cada mujer excluida del sistema educativo, según Lagarde (1996), se ve obligada a “elegir” entre los otros y ella misma, o bien tuvo que ceder a sus impedimentos económicos, o de tiempo que no le pertenece, únicamente por el hecho de ser mujer.

Lo anterior, debido a que en las mujeres está recargado el rol de madres, por encima del de derechos humanos.

La posición y el papel de las mujeres aceptados y hasta promovidos son los de ser gestoras, promotoras y apoyadoras del desarrollo. Cantidad de programas y proyectos de desarrollo se apoyan en esas funciones de las mujeres y las actualizan como seres-para-el desarrollo- de-otros, o utilizan el nombre de la perspectiva de género y las involucran en programas de

desarrollo, pero de manera subalterna con el contenido de seres de apoyo, subalternas. En ese sentido una política de desarrollo con la perspectiva de género requiere la superación material y simbólica del contenido patriarcal de la condición de género de las mujeres (Lagarde, 1996, p.150).

Por lo tanto, uno de los objetivos que debería ser parte del acceso a la educación es alcanzar el bienestar y el desarrollo de las mujeres, mediante la recuperación de su sexualidad; y, por otro lado, modificar la relación conyugal con los hombres, en el sentido de una relación entre iguales, construyendo desde la libertad, con el fin de priorizar los derechos de las mujeres y sus decisiones.

Con lo anterior, viene también la importancia de transformar la maternidad en libre y voluntaria, incluyendo de manera rotunda el derecho al aborto y a su atención. El factor de la maternidad es sumamente influyente en las trayectorias educativas, debido a que dentro de los roles construidos para las mujeres es el de procrear, por lo que muchas de ellas se han visto excluidas de las aulas, con el fin de priorizar la maternidad, sin recursos y políticas que las respalden y les permitan continuar sus estudios. Estas afectaciones mencionadas, son menores para los hombres, pues la responsabilidad legal del pago de pensión existe, más no es una regla social. Además, el cuidado y la crianza no puede reducirse únicamente a los recursos económicos, sino que requiere de redes de apoyo, tiempo y recursos emocionales. De manera que, es fundamental que las mujeres tengan el control de sus cuerpos y maternidades; y también los recursos para una crianza segura.

Por lo tanto, acceder a la educación en todos los niveles; trabajar con una remuneración adecuada y bajo una normatividad específica para ellas; contar con derechos sociales a la salud y la vivienda; tener derechos políticos como ciudadanas y ejercerlos; es parte de las luchas de las mujeres por acceder a la equidad de género, que consigo disminuiría los factores de exclusión. Estos elementos fueron retomados en este capítulo, con el fin de mapear algunos factores intrínsecos en las trayectorias educativas de las mujeres participantes de la investigación.

4.2 Vinculación entre el género y la educación

Como se ha mostrado a lo largo de esta investigación, el género es un eje medular y una de las bases principales para comprender las trayectorias educativas de las mujeres participantes del PEA-UCR. Para ello es necesario partir de la comprensión del género y su vinculación con la educación, la creación de políticas y como factor de exclusión.

El género actualmente es uno de los temas centrales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De acuerdo con la UNESCO (2014), el género es una construcción social, que engloba aspectos vinculados a los roles asignados socialmente a mujeres y a hombres, por su parte para Guzmán (1992), este concepto permite explicar las desigualdades entre lo femenino y lo masculino desde lo social y cultural.

De acuerdo con Lagarde (1996), esta categoría es parte del mundo y de las sociedades, está en los sujetos, en sus relaciones, en la política y en la cultura. Por lo tanto, se entiende que:

La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres. Es decir, el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad. Las mujeres y los hombres no conforman clases sociales o castas; por sus características pertenecen a la categoría social de género, son sujetos de género. (Lagarde, 1996, p.14).

Según la cita anterior, la persona como ser social se construye y es socializado con base en aspectos culturales y contextuales, por lo que el género como categoría de análisis brinda las herramientas para comprender cómo influyen los roles en hombres y mujeres, cómo hay pactos silenciosos sobre lo que es ser femenina o masculino y cómo la misma sociedad, la familia y los diversos actores socializadores legitiman estas normas.

De esta manera, el género permite profundizar en aquellos aspectos vinculados a la desigualdad de género que sufren las mujeres de tal forma que: “lo que el concepto de género

ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología." (Lamas, 1996, p.7)

A raíz de lo anterior, se entiende que las mujeres han sufrido de limitaciones en el transcurso de sus vidas por roles socialmente construidos que se encuentran impregnados en las costumbres y tradiciones. Estos roles son reproducidos, tanto de manera individual como colectiva por hombres y mujeres; pero responden a una lógica patriarcal, "todo esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género, enfrenten situaciones que les impiden participar con plenitud en las sociedades donde viven." (Lamas, 1996, p.2)

Aunado a eso, se evidencia que el género es un factor de exclusión, debido a que por medio de este se agudiza la desigualdad hacia las mujeres por el solo el hecho de serlo, asignando roles y estereotipos que se deben cumplir, de manera que:

La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación (Lamas, 1996, p. 3).

En relación con lo anterior, estos roles asignados han determinado el curso de la vida de las mujeres a lo largo de la historia, esto incluye su realización personal y profesional. De hecho. Según Kollontai (1976), Mary Wollstonecraft escritora de finales del siglo XVIII, fue de las primeras mujeres que lucharon por una reforma fundamental en la educación de la mujer para tener igualdad de derechos en el sector de instrucción, en ese sentido el género se articula en todas las relaciones, de manera que "las desigualdades de género se manifiestan a niveles macro y micro de la cotidianidad y afecta a los individuos de todas las clases sociales, de manera transversal. Clase social y etnia están intrincadamente entrelazadas con el género; pero el género opera con su autonomía propia" (Stromquist, 2006, p, 364).

Como se ha evidenciado, existen factores vinculados al género que repercuten en las trayectorias educativas, en apartados anteriores se mencionó cómo la crisis de los años 80 tuvo repercusiones en la educación, generando que en las décadas siguientes se implementaran reformas para enfrentar las brechas de cobertura y acceso. La educación en Costa Rica es considerada un Derecho Humano avalado desde la Constitución Política, siendo obligatoria y gratuita (Guzmán y Letendre 2003), “el sistema político costarricense mira en la educación, un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales, porque crea nuevas oportunidades de ascenso social. La educación está concebida, entonces, como el fundamento de la democracia social” (p.2).

Sin embargo, pese a existir una obligatoriedad hasta tercer ciclo de la educación general básica, existen factores que excluyen del sistema educativo y las personas dejan de estudiar para responder a las situaciones de sus contextos. El género como se ha expuesto es uno de estos factores, desde la construcción social de lo femenino, hasta los roles de género que son asignados y en casos asumidos por las personas, se da una vinculación con la educación al ser un agente socializador se ve involucrado en la reproducción de los roles.

De acuerdo con Stromquist (2006):

La escuela es incuestionablemente difícil de cambiar; y tiende a reproducir la masculinidad y feminidad mediante la creación de grupos pares, de igual edad e igual sexo; que pasan significativa cantidad de tiempo juntos y que se perciben los unos a los otros como principales referentes individuales y grupales. No es sorprendente que muchos de aquellos que buscan educación con posibilidades emancipadoras dedican su atención a la educación de mujeres adultas mediante la educación no formal y el aprendizaje informal (p.365).

De acuerdo con la autora, la educación es un agente de cambio, pero esto no ha evitado que se sigan reproduciendo estereotipos de género en las escuelas y colegios, siendo aún muy común que los hombres dominen los espacios del aula y académicos; además, desde las esferas de lo público y privado, la diferencia en el papel de hombres y mujeres es muy evidente, reproduciendo el dominio de lo masculino en las esferas públicas y lo femenino a las esferas privadas, por lo que al considerar la educación como una agente transformador, el

tema de género es muy importante para explicar las dificultades de las mujeres para acceder a la educación, mantenerse, o volver a retomarla cuando la sociedad es androcéntrica.

Es importante mencionar que, para efectos de este TFG, el género es concebido como una categoría transversal al estudio, no será directamente el foco de estudio, no obstante, es de gran valor para los hallazgos de la investigación, además, de contemplarse como uno de los principales factores de análisis, pues el género trae consigo una serie de fenómenos y problemáticas sociales, que afectan de diversas maneras en las diferentes etapas de vida de las personas.

4.2.1 Universalidad de la educación e igualdad de oportunidades y no discriminación por género

Como se comentó en el apartado anterior, existen factores vinculados al género que son excluyentes y por consiguiente discriminatorias; desde hace décadas la universalización de la educación es un tema que los diversos gobiernos han intentado alcanzar, sin embargo, aún quedan áreas de mejora en este aspecto.

Con la universalización de la educación como meta del Estado, también se colocan sobre la mesa los temas de igualdad de oportunidades y la no discriminación por género, esto debido a prácticas sexistas, estereotipos y roles que se reproducían en el sistema educativo; actualmente la participación de la mujer en las esferas públicas ha puesto en el debate las desigualdades que enfrentan a nivel social y económico.

Guzmán et al. (2003) mencionan que después de la crisis de los años 80, se crea el Plan Estratégico (1998-2002) que buscaba una mejor cobertura educativa, aunado a eso, se da el cambio en el artículo de la Constitución Política que destina el 6% del PIB al sistema educativo,

Con la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW en 1984, el país impulsó las primeras iniciativas dirigidas a eliminar estereotipos sexistas y prácticas que legitiman las desigualdades de género en el sistema educativo. La aprobación de la Ley de la Igualdad Social de la Mujer en 1990 señaló la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas para garantizar la

igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, no sólo en el acceso a la educación, incluida la técnica, sino también en la calidad de la misma (Ídem, p.2).

De acuerdo con estas autoras, con la creación de la Oficina para Equidad de Género el MEP buscaba oportunidades equitativas, acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo; estas son parte de las acciones que ha realizado el Ministerio en la búsqueda de igualdad de oportunidades. Lo que les ha permitido desde un enfoque de género incorporarlo a la malla curricular, con el fin de eliminar las barreras para la equidad.

La búsqueda de igualdad de oportunidades ha permitido la permanencia de las mujeres en el sistema educativo, que anteriormente representaban la minoría en la matrícula, dadas las desigualdades que a nivel cultural se expresaban en la educación, sin embargo, eliminar estas desigualdades ha representado un reto ya que se siguen reproduciendo principalmente sobre el supuesto rol que desempeñan las mujeres en la sociedad, por consiguiente,

Vencer estas brechas y desigualdades es necesario para terminar de cruzar la mitad del río como tarea pendiente para garantizar una real igualdad entre hombres y mujeres. Supone derribar obstáculos complejos asentados en una cultura patriarcal que todavía relega a las mujeres al mundo de la reproducción social, que menosprecia los conocimientos, saberes y capacidades femeninas y desvaloriza el trabajo de las mujeres. El primer paso para eliminarlas es reconocerles (Guzmán et al., 2003, p.8).

Con las acciones impulsadas por el Estado para la igualdad de oportunidades, expresadas en cambios a nivel institucional, administrativo y pedagógico, aunado a las luchas de los movimientos feministas, ha permitido que la permanencia, el desempeño y la baja tasa de exclusión en mujeres brinde mejores oportunidades de crecimiento. La educación como agente transformador, brinda las herramientas para el desarrollo personal, pero es necesario mantener la inclusión a nivel social, esto por las brechas salariales y la feminización de ciertas carreras o puestos de trabajo.

De acuerdo con Guzmán et al. (2003), el acceso equitativo de las mujeres a la educación, viéndose reflejado en el principio de no discriminación, ha permitido que se le

puedan hacer frente a las brechas y que el acceso a mejores oportunidades sea una realidad para muchas mujeres que han visto en la educación un agente potenciador, teniendo representación los tres poderes del Estado y ocupando lugares que durante mucho tiempo eran ocupados únicamente por hombres.

Si bien se acortaron estas brechas, la mayor educación de las mujeres no se tradujo en remuneraciones promedio por hora iguales a los hombres con similares niveles de instrucción. La persistencia de concepciones que responsabilizan a las mujeres del trabajo doméstico, impide que ellas se incorporen plenamente al mercado laboral, produce segregación por sexo en el empleo, profundiza brechas salariales por género, e invisibiliza el aporte económico femenino a la producción nacional (ídem, p.10)

Desde el MEP, se han generado acciones, programas, departamentos para la igualdad de oportunidades y la no discriminación por género, tal es el caso de la Oficina para la Equidad de Género que ha elaborado propuestas, que responden de manera igualitaria y equitativa a las diferencias entre hombres y mujeres, eliminando los estereotipos de las legislaciones educativas. Aunado a eso, crearon un Plan de Acción Estratégico, con el que buscaron incorporar los criterios de igualdad a los planes operativos con el fin de que:

Las acciones en curso más importantes contenidas en el Plan, que fue validado internamente con autoridades y personal responsable de su ejecución y seguimiento, son: adecuación de la legislación educativa a criterios de igualdad y equidad de género; acceso equitativo de las mujeres a los puestos de dirección de los centros educativos; capacitación del personal y estudiantes en los centros educativos en la Ley sobre el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia; (...) desarrollo de indicadores de equidad de género para medir la calidad de la educación; validación de estrategias para la transversalización del enfoque de género en los programas de estudios; y la producción y uso de recursos didácticos con enfoque de género (Guzmán et al 2003, p. 13).

Es por esto, que el análisis de la teoría de género permite comprender el impacto que los roles han tenido en la exclusión educativa de las mujeres y el ascenso social de las mismas.

“Las brechas en cuanto al género en América Latina han disminuido principalmente en el nivel superior; no obstante, alrededor de 1980 la educación superior de mujeres estaba apenas por encima de 35%” (Gentili, 2009, p.7).

Sin embargo, según el autor, el proceso de ampliación y expansión del sistema escolar se produjo en un contexto de disminución, también progresiva, de las brechas de género dentro del sistema. En efecto, durante el último siglo, la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, que marcó buena parte del siglo XX, tendió a hacerse más difusa en términos cuantitativos.

Finalmente, se puede decir de acuerdo con lo expuesto en el apartado, que las acciones de MEP en materia de igualdad y no discriminación por género tiene una trayectoria que se complementa con el acceso a la educación y la universalización de la misma, comprendiendo que históricamente las mujeres no tenían las mismas oportunidades de completar su educación por diversos factores, pero principalmente por un tema de género y que es esta misma dinámica la que se evidencia en la sociedad, que pese a los esfuerzos por disminuir las brechas entre hombres y mujeres, se sigue desarrollando en esferas dominadas por hombres, dejando en evidencias las desigualdades que enfrentan las mujeres a nivel social, económico y cultural.

El acceso equitativo a la educación ya es un gran paso para eliminación de la discriminación por género y un acceso igualitario a las mismas oportunidades de crecimiento, siendo la educación, como ya se ha visto, un agente transformador en la sociedad, pero que aún debe recorrer un largo camino para lograr la igualdad de oportunidades.

4.3 Políticas públicas en educación y equidad de género

Según lo analizado en el apartado anterior, a nivel educativo se han realizado acciones a favor de la igualdad de oportunidades y la no discriminación por género, una de esas acciones fue la inclusión del enfoque de género en la política educativa. Es importante mencionar que con la crisis por la pandemia de la COVID-19, las brechas existentes se agudizaron y se manifestaron nuevas situaciones de desigualdad.

Como se mencionó con anterioridad, la Oficina para la Equidad de Género del MEP, es el resultado de la creación de mecanismos que buscaban responder a las políticas y al mismo tiempo lograrán ejecutarlas,

Desde 1996 existen políticas para erradicar del sistema educativo conceptos y prácticas generadoras de discriminación de género o de cualquier otra naturaleza, asociadas a los métodos pedagógicos, los materiales didácticos, la estructura de toma de decisiones y la administración del sistema educativo, así como también en el acceso y permanencia de las mujeres rurales, de zonas urbano-marginales, adolescentes madres y con discapacidad y en la oferta técnico-vocacional y profesional (Guzmán et al., 2003, p.6)

Las diversas acciones del Estado responden también a la agenda política del gobierno en turno, actualmente la igualdad de género es un tema que se encuentra inmerso en las políticas públicas y en los convenios internacionales, así como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En Costa Rica a pesar de los avances en la elaboración de políticas y reformas, sigue existiendo una diferencia entre lo que está escrito en el papel y la práctica; esto porque a nivel estructural siguen existiendo jerarquías y acciones que legitiman los roles y estereotipos de género.

La Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Hombre y Mujeres (2018-2030), fue diseñada para responder a las demandas de las mujeres a nivel costarricense, tomando en cuenta sus particularidades y necesidades, considerando que:

No es posible realizar todo el potencial humano y alcanzar el desarrollo sostenible si se sigue negando a la mitad de la humanidad el pleno disfrute de sus derechos humanos y sus oportunidades, el igual acceso a una educación de calidad, a los

recursos económicos y a la participación política, al empleo, el liderazgo y la adopción de decisiones a todos los niveles (INAMU, 2018, p.2).

Siguiendo en esa línea, Guzmán et al. (2003), menciona que las acciones deben buscar que exista claridad y una concientización de los diversos contextos y su importancia para comprender las realidades de las personas, así como las presiones que existen en las esferas familiares y sociales en la toma de decisiones. De manera que, al incluir el enfoque de género se contemple la historicidad, las particularidades y las diferencias que existen entre las mismas mujeres.

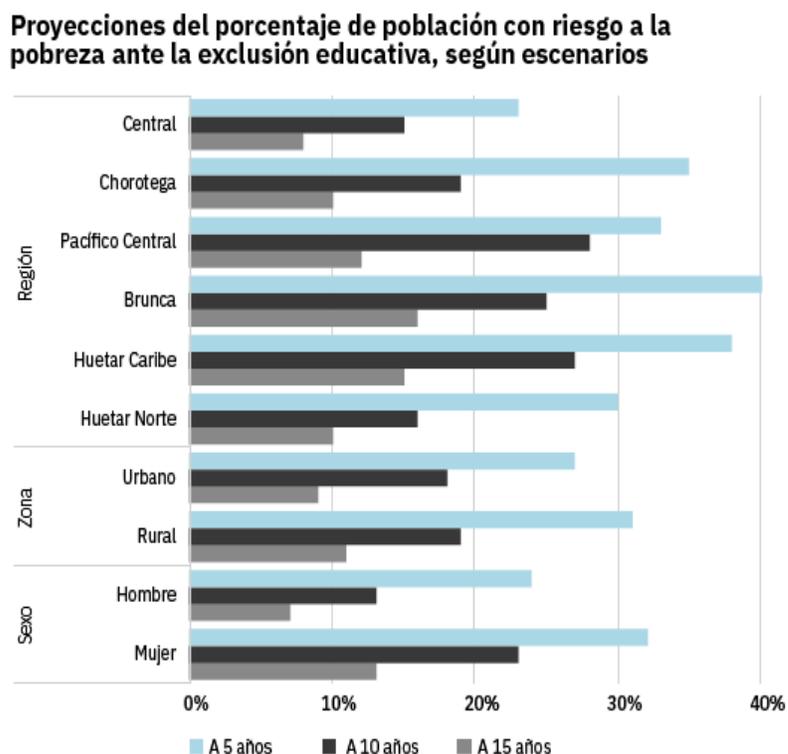
En materia de equidad de género, la política nacional menciona que las mujeres en muchos casos, cuando se insertan al mundo del trabajo, lo hacen en espacios que son “tradicionalmente femeninos” o enfrentan barreras para acceder a diversos empleos, afrontando factores tales como:

- Exclusión de la educación formal y la capacitación técnica, lo que genera falta de opciones de empleo formal y de calidad.
- Las responsabilidades reproductivas y de cuidado, así como el trabajo doméstico no remunerado, que han obligado, históricamente, a las mujeres a dedicarse a la atención de sus familias.
- La sobrevivencia (el auto empleo), pues el origen de los negocios de las mujeres, en su mayoría, no radica en las oportunidades de mercado sino más bien en satisfacer las necesidades básicas de ellas y de sus familias.
- La violencia de género e inseguridad alimentaria que les genera indefensión aprendida y otras dinámicas psicosociales que les restan la posibilidad de resiliencia y las desalientan (INAMU, 2018, p. 75-75)

Como se evidencia en la cita anterior, la exclusión educativa es un factor que aumenta la desigualdad social, al no tener acceso a mejorar las oportunidades de vida; en ese sentido el Estado de la Educación (2021), deja en evidencia cómo las brechas a nivel educativo tienen repercusiones en la vida de las personas y en especial de las mujeres, pues cuando son excluidas del sistema educativo pueden caer en situaciones de pobreza; “en el caso de las mujeres estudiantes, estas tienen mayores posibilidades de exposición a la pobreza que los

hombres. En los primeros cinco años, esta asciende a 32%, lo que equivale, aproximadamente, a 45.962 mujeres” (p.44).

Gráfico 16: Proyección de población con riesgo a la pobreza ante la exclusión educativa



Fuente: Estado de la Educación, 2021.

Como se muestra en la imagen anterior, la población que puede verse excluida del sistema educativo tiene posibilidades de enfrentarse a situaciones de pobreza, lo cual aunado a los otros factores que convergen en las dinámicas sociales, evidencia la importancia de contar con políticas que permitan la inclusión y el acceso a mejores oportunidades de estudio.

La política educativa del 2017 lleva como nombre “La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”; y como su título lo indica, parte de la individualidad de cada persona en su proceso de aprendizaje, conlleva a que:

(...) asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la

formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (MEP, 2016, p,10).

Como se evidencia, la nueva política educativa tiene en sus bases la igualdad y equidad de género manifestándose en mejores oportunidades de acceso, esto para Stromquist (2006) reduce la igualdad al acceso, haciendo que en muchos países no se considera al género como un factor de exclusión, principalmente porque las tasas de ingreso de mujeres son levemente mayores que la de los hombres. Sin embargo, esto no debe verse de forma negativa, ya que los avances en las políticas educativas y principalmente en el acceso ha permitido que las mujeres tengan mejores oportunidades,

Las mujeres han logrado grandes avances en educación: al reducir la discrepancia en la matrícula entre 1970 y 1992, ascienden en la escala de alfabetización, y se preparan para las oportunidades de carrera. Los países que efectuaron adelantos más acelerados en la educación femenina fueron los Estados Árabes, de 1970 a 1990 duplicaron la tasa de alfabetización femenina. Hubo avances también en Asia sudoriental y el Pacífico donde se redujo el analfabetismo femenino desde el 45% en 1970 hasta el 19% en 1990, y en América Latina, desde un 30 hasta el 17%. En Asia meridional disminuyó desde el 81 al 67%. En América Latina la participación de las mujeres en la educación superior aumentó la matrícula en ese nivel educativo del 9 al 26%. (Lagarde, 1996, p.126)

Finalmente, se puede comprender el papel de las políticas educativas en la búsqueda de la equidad de género en la sociedad, entendiendo que la educación es un agente transformador y que la exclusión educativa tiene serias repercusiones en la vida de las personas estudiantes, a corto, mediano y largo plazo. Aunado a eso, las brechas vinculadas al género deben ser consideradas en las políticas para alcanzar verdaderamente la igualdad de oportunidades.

4.4 Brechas existentes entre hombres y mujeres en la educación

Como se ha venido mencionando en los apartados anteriores, existen diferencias en el acceso a la educación, así como en muchos ámbitos de la vida, entre hombres y mujeres. Estas diferencias crean privaciones en la vida de las mujeres, por ejemplo, el acceso de los derechos. Lagarde (1996), plantea que estas brechas y necesidades son parte del progreso en una sociedad que favorece a los hombres sobre las mujeres.

Las necesidades vitales y la privación humana son la medida del progreso: el grado y el contenido de la privación humana conforman el piso de las necesidades, las maneras de satisfacerlas, los bienes y los recursos generados y destinados para ese fin, son el progreso. Por ello, los criterios para identificar las necesidades y la privación son los mismos para ambas: la salud, la educación, la producción de alimentos y el estado de la nutrición, el ingreso y el empleo y la pobreza, la participación social (p.90).

Por lo tanto, se considera parte esencial, el empoderamiento de las mujeres para luchar contra las desigualdades sociales existentes, así como las privaciones sistemáticas, y de esta manera exigir su espacio y validación en la sociedad, no obstante, Lagarde (1996), menciona que el empoderamiento implica que las personas cuenten con recursos para enfrentar las exigencias y competencias del mercado, sin embargo, para movilizar estos recursos es necesario atender la educación y la salud, con el fin de desarrollar esas capacidades.

Estas brechas existentes, se encuentran en un círculo, en el cual el sistema promueve las desigualdades, estas desigualdades privan a las mujeres de algunas oportunidades y capacidades que son necesarias para el empoderamiento en contra del sistema. Sin embargo, esta no es una temática que tenga visibilidad para todas y todos, siendo que en la mayoría de los espacios los hombres consideran que hay equidad en las políticas y acceso igualitario a las oportunidades. No obstante, tal cual menciona Lagarde (1996), si no se utiliza el enfoque de género en el planteamiento de esa igualdad de condiciones entre mujeres y hombres es posible que se dé por sentada la igualdad, aunque no exista.

Se cometen graves injusticias contra las mujeres al no considerar que la igualdad con los hombres requiere múltiples acciones y políticas, y recorrer

un entreverado camino pleno de conflictos y de auténticas luchas por el poder. La mayoría de los hombres y las instituciones patriarcales no aceptan con facilidad que las mujeres tengan poderes que les permitan estar en condiciones de igualdad con ellos y tampoco permiten que las mujeres generen esos poderes, los usen y se empoderen (Lagarde, 1996, p.112).

De esta manera, constantemente se nutren las inequidades con el discurso de igualdad. Es importante destacar que las brechas de género, al estar inmersas en el sistema y en la socialización, provoca que tanto los hombres como mujeres son parte de la reproducción. Lagarde menciona que, en la creación de inequidades, son básicos los papeles y las funciones de mujeres y de hombres en la organización genérica de todas las esferas del mundo.

Por ejemplo, en las actividades económicas, sociales y políticas, así como en la organización genérica del saber: en la educación, la ciencia, los conocimientos, la memoria y en la creación estética y filosófica. La privación y la carencia, la explotación, la discriminación y la subordinación de las mujeres son producto tanto de los contenidos de la condición masculina como de las relaciones con los hombres bajo instituciones patriarcales. Impiden el desarrollo personal de las mujeres y el desarrollo humano, y traban la posibilidad de la democracia social (Lagarde, 1996, p.137).

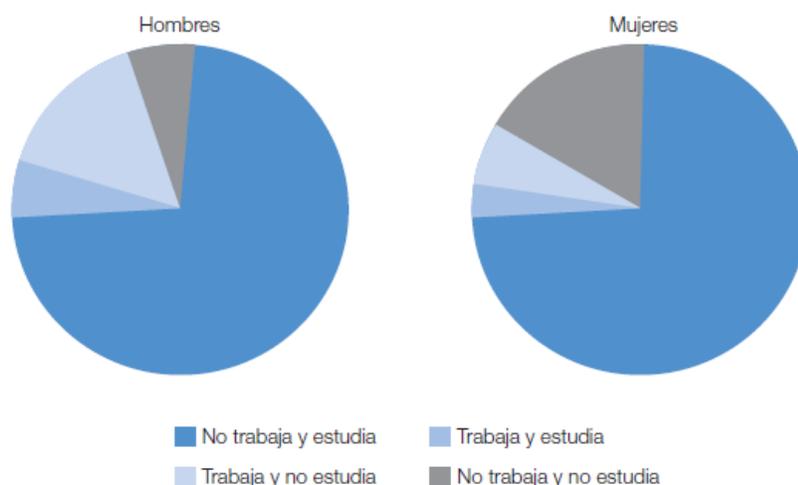
No obstante, existen ciertos indicadores que han tenido transformaciones y avances en cuanto a las brechas de género, sin embargo, aún siguen presentando múltiples desigualdades. Uno de ellos, es la educación, la cual ha tenido grandes avances, pero mantiene también grandes brechas, que han afectado las trayectorias educativas de las mujeres que han estado incorporadas en la educación formal. Según Lagarde (1996) la educación ha tenido transformaciones, por lo que actualmente, considerar a las mujeres como sujetos educativos e incluirlas en los procesos educativos, ha implicado cierta modernización, sin embargo, “todavía para una parte importante de mujeres la educación es una necesidad social planteada por el modelo de desarrollo y no es una necesidad de las mujeres mismas” (p.157).

Las desigualdades en cuanto a educación y trabajo se ven evidenciadas en el siguiente gráfico, expuesto en el Estado de la Nación (2021), en donde se evidencia que hay una mayor

cantidad de mujeres que no trabaja, ni estudia. Una mayor cantidad de hombres deben incorporarse al trabajo, esto sucede debido a los roles establecidos en cuanto al cuidado; y se evidencia mayor acceso a la educación y al trabajo para los hombres.

Gráfico 17: Condición de actividad y estudio según Estado de la Nación 2021

Condición de actividad y estudio para la población de 13 a 17 años, por sexo. 2004



Fuente: Estado de la Nación, 2021, p. 39.

Es ahí, en donde las brechas se ven evidenciadas, esto debido a que la modernización, a la que se refiere la autora, así como los avances, no llegan a todas las mujeres. Lagarde (1996) también menciona que, existen regiones tradicionales que no poseen condiciones educativas y a pesar de esto las mujeres tienen la necesidad vital de estudiar.

Algunas de las brechas educativas nombradas, se ven evidenciadas en las siguientes cifras presentadas por la UNESCO en su cuarto informe, indica que “la brecha entre niñas y niños a nivel mundial descendió a 1 % en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, la mayoría (57 %) del analfabetismo mundial de los jóvenes aún es femenino (UIS, 2017b). En el caso de los adultos de 15 años y más, se estima que los 473 millones de mujeres representan 63 % de la población analfabeta” (p.136).

Por lo tanto, como se mencionó anteriormente, existen indicadores que han mejorado, por lo tanto, en estos se centran los gobiernos para evidenciar progreso, no obstante, no siempre son el reflejo real de la equidad de género, lo anterior se ve evidenciado con otros

indicadores a nivel nacional y mundial que señalan la desigualdad existente entre hombres y mujeres. Según Maity (2016), la discriminación contra las niñas y las mujeres es responsabilidad de las autoridades públicas, ya que “Los rasgos culturales, incluyendo las tradiciones, se traducen en prácticas que niegan a las mujeres no solo el acceso a la educación sino también a las posibilidades de participar en las esferas económica, social y política” (Maity, 2016).

Las brechas de género aumentan cuando las desigualdades sociales aumentan, un ejemplo de esto son las limitantes que causa la pobreza y que se agudiza en las zonas rurales, ya que las mujeres tienen pocas o ninguna posibilidad de participar en educación de adultos. Estas características también afectan a los hombres, pero se acrecientan en las mujeres. Sin embargo, es aún mayor en las mujeres adultas, que en las niñas. Esto debido a que existen grandes esfuerzos por la protección de las personas menores de edad, pero quedan desprotegidas, aquellas víctimas de la ausencia de políticas y derechos, que en la actualidad sufren el rezago y las consecuencias de trayectorias educativas que relatan procesos de exclusión. Los datos sobre los adultos, con un nivel limitado de educación formal y un nivel de rendimiento bajo en alfabetización, apuntan al importante papel que debe de tomar la política pública y con mucha más fortaleza a grupos que se ven mediados por varios factores de exclusión, como lo es la atención de los adultos con discapacidades, y aún más de las mujeres adultas con alguna discapacidad.

Capítulo V: Factores que inciden en la interrupción de los estudios secundarios

En este apartado se pretende responder al objetivo número uno de la investigación, en la búsqueda de identificar los factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del PEA-UCR. Por lo tanto, se hace el análisis de aquellos factores sociales, económicos, políticos e institucionales que permean en los relatos de vida de las participantes; no sin antes retomar la importancia de la reconstrucción de las trayectorias educativas mediante los relatos de vida.

Como parte de este capítulo se toman los fundamentos teóricos de los capítulos dos, tres y cuatro, con el fin de comprender los factores que inciden en la interrupción de los estudios secundarios. Para ello se explica la importancia de reconstruir las trayectorias educativas y de analizar los contextos en los que se encuentran las mismas. Por otro lado, se trae nuevamente a la mesa los factores de exclusión y su influencia en la interrupción de los estudios, para así ahondar en ellos mediante la subdivisión antes mencionada de los factores influyentes.

5.1 Reconstruyendo trayectorias educativas mediante los relatos de vida

Según lo planteado en los apartados anteriores, se concibe las trayectorias educativas (Opazo, 2017), como el análisis de los comportamientos académicos, así como los recorridos que se realizan al atravesar el sistema educativo. Es decir, todos aquellos factores que atraviesan las mujeres mientras transcurren el sistema educativo; entre estos factores, los autores plantean que existen dos categorizaciones aquellas trayectorias teóricas y las reales.

La existencia de estas categorías permite concebir que existe una pretensión lineal de la educación, pero que los diferentes contextos provocan interrupciones y variaciones en lo que el sistema pretende sea la forma “lineal” de transcurrir la educación. En el sistema educativo, los factores teóricos se observan en aquellas estructuras lineales, como lo son: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2009, p.19).

Es por esto, que durante la investigación se identifica en los relatos de vida, una estructura lineal de los períodos a cumplir. Esta linealidad académica es mencionada por las

entrevistadas en veinte ocasiones. Se identifica que permea en el desempeño académico, entiéndase motivación y expectativas académica; así como en la concepción de la educación de las personas. La persona entrevistada uno, menciona como factor de exclusión, la vergüenza que sentía de romper con esta estructura lineal planteada:

Di yo fui al colegio, me costaba un poquitillo, pero diay, ahí iba, llevaba bien las materias, pero cuando me pasó eso di también yo decía, que vergüenza, vea la tontera de uno, yo decía: que vergüenza ponerse el uniforme, que todo mundo me vea que yo voy para el colegio a presentar un examen”(Entrevistada uno, 2022).

En la cita anterior, se visualiza la expectativa de la participante por cumplir con los períodos establecidos, y las repercusiones de no seguir la trayectoria teórica implícita en el sistema educativo en la anualización de los grados. Por lo tanto, la linealidad de las estructuras, no es solo un factor a analizar para comprender los tipos de trayectorias educativas, sino, que las mismas expectativas respecto a las trayectorias se tornan en factores excluyentes del sistema educativo, en tanto, limitan las edades y formas de transitar por los diferentes momentos de la educación. A raíz de lo anterior, la entrevistada siete considera que su primaria fue “normal”, debido a que cursó los niveles según la calendarización del sistema educativo. Por lo tanto, es considerado fuera de la norma cuando factores impiden esta linealidad.

La entrevistada dos (2022), menciona tener entre sus expectativas, ser bachiller e incluso universitaria, sin embargo, se ve limitada por la teoría del curso de las trayectorias educativas. “Porque yo siempre quise ser bachiller, yo siempre quise sacar el colegio, ser una estudiante y bueno, ser una universitaria, pero ya en el caso de mi edad es super difícil, pero si el bachillerato. El bachillerato si quiero sacarlo, es una meta que yo tengo” (Entrevistada dos, 2022). Así como la participante, se determina que la edad es para ellas un obstáculo para terminar sus estudios, debido a que la estructura ha limitado la educación secundaria a períodos de la vida establecidos. Guevara (2017) menciona que estos itinerarios pedagógicos están en el imaginario esperando caminos, uniformes, homogéneos y lineales; que si no se cumplen se identifican como casos salidos de la norma y señalados dentro del modelo patológico individual del fracaso escolar. Lo anterior se ve evidenciado en el siguiente relato:

(...) debido a mi edad. Como te digo, ya me siento viejilla, y este.. Y, si, eso es lo que me mortifica, que hay personas que me han dicho que: ¿ya para qué?, que ¿para qué ese cartón?, que, para tenerlo ahí guindado, que no me va a servir para nada, que si aspiro a un trabajo que... entonces si son cosas que si me han hecho como flaquear y decir: No, ya no vuelvo más, ya no lo logré (Entrevistada dos, 2022).

Este modelo, deja de lado que la vida cotidiana no es unidireccional, sino que está influenciada por múltiples factores que determinan las condiciones de vida de las familias. Estos factores pueden ser pertenecientes a la universalidad, es decir, estructuras sociales, estructuras institucionales, decisiones políticas, entre otros factores, o bien, pueden reducirse a sucesos familiares. Lo que nos lleva a volver a la concepción de Terigi (2009) de concepciones reales en donde menciona que las personas transitan de manera heterogénea y que las experiencias escolares se pueden atravesar de múltiples formas.

Dejar en segundo plano esta heterogeneidad lleva a revictimizar a las personas y sus situaciones de vida que las han excluido de los diferentes procesos académicos, lo que provoca, un peso mayor en la vida de las mismas; y las lleva a compararse con otras historias de vida, por lo que se torna en un obstáculo para la culminación de los estudios. En el caso de la entrevistada dos, ella menciona el rezago que lleva en comparación a los compañeros y compañeras con las que entró al PEA-UCR, por lo que los grados de desmotivación y frustración aumentan al no cumplir con el imaginario pedagógico existente.

El no mantener la reflexión dialéctica-estructural mencionada por Lera et al (2007), en donde se toma en cuenta los contextos y las realidades fuera de los centros educativos, puede llegar a responsabilizar al individuo del proceso vivido, en este caso, de los procesos de exclusión en la educación. Por lo tanto, durante los relatos de vida se prioriza conocer cuáles fueron aquellas trayectorias educativas reales con el fin de investigar sobre aquellos factores que inciden en la exclusión educativa, de las mujeres participantes del PEA-UCR. Los mismos serán analizados con detenimiento, más adelante.

Es mediante los relatos de vida que la investigación puede realizar la reconstrucción de las trayectorias educativas, ya que según Pujadas (1992) “Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o,

incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico" (p. 62). Por lo tanto, mediante las diferentes aproximaciones a la realidad social, se va dando sentido histórico y social a los fenómenos que forman parte de los relatos de las personas participantes, conjugando los aspectos individuales y estructurales de las trayectorias educativas.

Montes y Sendón (2017), menciona que en las trayectorias escolares se explora “la expresión de las articulaciones entre las elecciones propias, recorridos familiares y propuestas institucionales disponibles, teniendo en cuenta el contexto de fragmentación social y educativa que opera condicionando los recorridos y las prácticas” (p.9). Es ahí en donde radica la importancia de los relatos de vida y la información que se desprende de los mismos que alimentan el análisis de la presente investigación.

Es a partir del análisis de las trayectorias educativas, que se determina, que independientemente de los factores que influyen las trayectorias reales, y los parámetros que conforman las trayectorias teóricas, la educación es un derecho, y todo aquello que cause un impacto negativo en la misma se constituye como un factor de exclusión y una omisión al derecho.

Tal como se explicó en este apartado, las trayectorias educativas están permeadas de factores que influyen en la vida de las mujeres. A partir de esto, en el siguiente apartado se analizarán aquellos factores no solo que influyeron, sino que representaron un factor de exclusión educativa.

5.2 Exclusión Educativa: La omisión para la garantía del derecho a la educación

Como se menciona en el capítulo dos, el Estado es el primer garante del derecho a la educación, es por esto que es el encargado de ejecutar las políticas educativas que respaldan la educación. No obstante, el mismo al encontrarse inmerso en el sistema capitalista y neoliberal, este responde a intereses de por medio, y no necesariamente a los del colectivo. Por lo tanto, existe un conflicto, debido a que representa el ente garante del derecho, y a la vez es el culpable de grandes brechas en la educación y por ende factores de exclusión educativa.

Relacionado con lo anterior, se puede analizar que el imaginario pedagógico y su itinerario, es construido y respaldado por el sistema estatal. Ouviaña (2002) menciona que el rol del Estado en el neoliberalismo se ha caracterizado por ajustes estructurales, privatización, restricción en los programas sociales, políticas de desregulación, tercerización, achicamiento de las dotaciones de personal y las reformas impulsadas por el Banco Mundial. Por lo tanto, las acciones del mismo afectan directamente la educación costarricense. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, la misma es un derecho. Este aspecto resulta fundamental para el análisis, ya que cada uno de los factores que han influido en la educación de las mujeres participantes del PEA, han representado para las familias acciones u omisiones en torno a la garantía del derecho a la educación. La entrevistada cinco, menciona:

Bueno, en los años míos estudiar era privilegio, la verdad que, eh... uno iba porque casi que a los padres le obligaba, el patronato que los hijos tenían que estudiar, y mi mamá nos mandó a la escuela, pero yo no termine sexto, yo lo terminé y saqué sexto a los catorce años, (...) porque mi mama me tuvo que sacar, porque éramos muchos hermanos, y éramos nueve hermanos y la economía no daba, esté... mi mamá nos sacó para ella poderse ir a trabajar (...) (Entrevistada cinco, 2022).

La garantía del derecho a la educación no recae únicamente en completar los estudios secundarios, sino también en los factores que permiten la permanencia en el sistema educativo. A pesar de que la educación es un derecho, la entrevistada cinco mencionó que era un privilegio, esto debido a las “estrategias” del Estado como la medida del Patronato, la

educación no era accesible para todas y todos. Estas brechas aumentan en familias en condición de vulnerabilidad, como lo es la pobreza.

Las omisiones del sector público, y de las políticas en torno a la educación, son en sí mismas factores que excluyen a las familias y a las personas de la educación. Guardado y Hernández (2010), traen al debate dos términos con el fin de no revictimizar a las personas, sino, de señalar, la responsabilidad de los diversos actores involucrados en la educación, pero principalmente al Estado como garante del derecho a la educación. Uno de ellos es el de expulsión, señalando que es el mismo sistema quien expulsa al estudiante; y la repulsión que hace referencia al rechazo de las personas estudiantes por la educación. No obstante, este rechazo está ligado a condiciones socio históricas de la educación y sus políticas, así como a otras problemáticas.

Durán et al (2017) afirman que la exclusión surge cuando interactúan la singularidad de la persona con el contexto, entiéndase contexto como todos aquellos factores, sociales, estructurales, económicos, políticos, institucionales, entre otros, ocasionando que se impida el aprendizaje e interfiriendo así con el derecho a la educación. No obstante, a pesar de estas categorías, en las entrevistas se visualiza como se sigue responsabilizando al individuo de la exclusión educativa, o bien lo que llamaría el autor como repulsión educativa:

(...)la primaria la hice bien, luego entré a la secundaria, ehh yo soy de Cartago, entonces, yo allá estudié, en un colegio público, luego ehh, me quedé en una materia y no la quise ir a presentar, y así fue como abandoné los estudios (Entrevistada uno, 2022).

Por lo tanto, según la cita anterior, si bien es cierto la entrevistada menciona que fue ella quien tomó la decisión de no continuar con sus estudios secundarios, la decisión, se ve precedida de no pasar un examen, es decir, la ruptura de la linealidad establecida. Además, como se observa, este evento culpabiliza a la persona, y deja los factores que mediaron en la decisión.

Lo anterior se puede comprender al retomar la linealidad pedagógica, y sus efectos en la exclusión educativa, Escudero et al (2009), menciona que las realidades no son estáticas, sino fenómenos en proceso, sin embargo, recalca que la educación brinda un valor determinante a los cierres de curso, denominándolos fracasos escolares, y dejando de lado

los acontecimientos vividos y sentidos por sujetos ligados a estructuras, enfatizando así en aquellos lineamientos institucionales que determinan el camino que debe de tomar los parámetros educativos.

Por otro lado, a continuación, se presenta un extracto del relato de la entrevistada cuatro, en donde menciona que ella toma la decisión de no continuar los estudios pese a que su familia poseía los medios económicos para los gastos educativos. Sin embargo, individualiza la decisión, sin tomar en cuenta el factor de abandono materno medió durante toda su vida. No obstante, ella a lo largo de la entrevista se culpabiliza por la decisión, extrayendo este momento de la realidad que mediaba su vida:

Llegó esa etapa en donde yo quería conocer a la mujer que a mí me trajo al mundo, yo estaba de necia que yo quería y que yo quería. Cuando yo me gradué de sexto, nadie podía conmigo porque yo estaba incontrolable, entonces un tío mío me agarró y me llevó para Puntarenas, que ellos son del Puerto. Él me puso allá a estudiar y todo, pero no, yo venía con esa espinita de que yo quería conocer a esa señora. Y ahí me pusieron en un colegio, ellos tienen dinero, esa familia tiene dinero, en un colegio privado porque la esposa era la directora, el Monserrat, es un colegio ahí en Puntarenas. Pues no, pero yo no, yo les decía que yo hasta que no conociera a esa señora yo no iba a hacer las cosas (Entrevistada seis, 2022).

Al respecto, Jiménez et al. (2009), hacen referencia a la importancia de articular la exclusión educativa con la organización social, esto con el fin de no focalizar la exclusión en el alumnado, olvidando la responsabilidad institucional y de otros agentes como la familia o de las políticas y el sistema educativo considerando así la exclusión como parte de la producción y reproducción de la sociedad quien tiene su estructura en sistemas desiguales. Por lo tanto, requiere de esfuerzos que permitan reducir las brechas y no revictimizar al individuo.

Por lo tanto, con el fin de identificar estos factores excluyentes, así como otros factores que incidieron en la trayectoria educativa de las mujeres participantes, y por ende en la interrupción de los estudios, a continuación, se realizará el análisis de los elementos hallados a partir de la entrevista. Los mismos fueron clasificados en factores económicos,

políticos, institucionales y sociales, esto a pesar de que uno de los principales hallazgos de la investigación, muestra que estos factores no son lineales e independientes, sino que están entrelazados entre sí.

5.2.1 Factores Económicos en la interrupción de los estudios secundarios

De acuerdo a lo que se ha comentado en apartados anteriores, y a la existencia de factores, se evidencia que existen algunos de carácter económicos que han incidido en las trayectorias educativas de las mujeres participantes del PEA-UCR, de acuerdo con Villasuso (2000) en los años ochenta Costa Rica atravesó una crisis económica que tuvo repercusiones a nivel educativo de las personas jóvenes que, durante ese tiempo, se encontraban estudiando; principalmente de aquellos que la economía familiar no les permitía continuar con sus estudios.

Partiendo del proceso lineal de la educación durante los años ochenta la mayoría de la entrevistadas se encontraban cursando su educación secundaria, de manera que la crisis económica tuvo efectos en la permanencia de las mujeres en el sistema educativo; de manera que el estancamiento y “deserción” que comenta Villasuso (2000) es un factor de exclusión educativa al comprender que la interrupción en los estudios es consecuencia del contexto que atravesaba el país y que obligó a las familias a tomar acciones para poder costear los gastos económicos.

En ese sentido, a partir de la investigación, se halla que, de las mujeres entrevistadas, seis de ellas indicaron que tuvieron que interrumpir sus estudios por un factor económico, ya sea que tuvieron que trabajar a corta edad o quedarse en sus casas asumiendo roles de cuidado de sus hermanos-hermanas para que el padre y la madre pudieran trabajar. Llama la atención como el factor económico es un factor que influyó de manera prolongada en la trayectoria educativa de las mujeres que se vieron obligadas a trabajar y por consiguiente priorizaron el trabajo sobre el estudio. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Era difícil, yo no podía dejar de trabajar, si yo estudiaba, pero trabajar no podía dejarlo, más bien tenía que dejar de estudiar, para, para, poder este... trabajar, ganarme el sustento, y poder apoyar a mi mamá y mi papá (Entrevistada cinco, 2022).

Según Villasuso (2000), las afectaciones se veían reflejadas en la canasta básica, la tasa de desempleo principalmente de poblaciones particulares como lo fueron las mujeres, personas migrantes y en general la población joven quienes tuvieron que enfrentarse a cambios abruptos en los años de la crisis económica. A pesar de los esfuerzos del gobierno por atacar la crisis económica, las repercusiones en materia de educación, son evidentes. Una de las que se destacan principalmente es la calidad educativa, la cual generó estancamiento, y a los ojos del sistema educativo “deserción”.

De hecho, en una de las entrevistas se evidencia como el padre da más énfasis a la importancia del trabajo que al estudio: “era un señor campesino de esos señores de antes, que para que el estudio?, que no era necesario, que había trabajos en casa, que había junta de café, y que no, que ellos nunca pensaron en un futuro, entonces este... diay... me sacó de tercer grado de escuela” (Entrevistada dos, 2022).

Es importante mencionar que la mayoría de las mujeres entrevistadas comentaron las dificultades que tuvieron para retomar sus estudios debido al factor económico y el costo de la educación cuando se “salen” de la periodización lineal que plantea el sistema educativo. Impresiona que si bien, algunas mujeres comentaron que en sus familias les permitían estudiar, factores del contexto familiar, relacionados al económico, las hizo tomar la decisión de “abandonar” el colegio para contribuir con el ingreso familiar, lo que deja en evidencia que aquello que parece una decisión consciente, es una negación del derecho a la educación asignándoles un nuevo rol en la dinámica familiar; lo cual se ejemplifica en el siguiente fragmento:

(...) no fui de esas personas que se tuvo que salir por ir a trabajar, no, más bien tuve la oportunidad, me dieron la oportunidad de estudiar, pero al llegar a tercer año decidí salir porque quería trabajar, circunstancias que pasaron en mi hogar, por el alcoholismo, mi papá y todo, por ser la mayor de tres hermanos decidí salir para empezar a trabajar” (Entrevistada cuatro, 2022).

Sin embargo, ese no fue caso de dos de las entrevistadas, ellas tuvieron que realizar trabajo infantil para apoyar con el ingreso familiar, tal como la entrevistada dos (2022) menciona que su padre la llevaba a coger café desde que estaba en tercer grado de escuela, el cual fue el último que cursó, ya que su padre prefería que trabajara y ayudara en la casa y

que el estudio no era tan importante; otra de las entrevistadas menciona que al cursar su primer año de colegio y no cumplir con las expectativas académicas, decidieron sacarla del colegio y tuvo que trabajar

Entonces ella, bueno yo en realidad nunca tuve apoyo para estudiar y como así que le dijeran a uno haga o estudie o continúe simplemente yo iba malísimo seguro. (...) Ya empecé a trabajar, ya a esa edad empecé a trabajar a los trece años, mi mamá tenía un negocio en la casa, una lavandería entonces ella me puso, me dijo “no sirvió para estudiar entonces trabajé” y en efecto desde esa edad me puso a trabajar (Entrevistada siete, 2022).

Villasuso (2000), menciona que hubo un incremento del desempleo que se ve relacionado con la interrupción de los estudios secundarios, esto con el fin de que las familias lograran satisfacer las necesidades básicas. No obstante, las entrevistadas no mencionan situaciones de desempleo al interrumpir sus estudios secundarios, pero si por satisfacer las necesidades básicas del hogar.

Aunado a eso, cabe mencionar que las diez mujeres entrevistadas todas en sus relatos de vida mencionan como el factor económico fue una limitante en el acceso a la educación, tanto en su permanencia como en los intentos de retorno en los años posteriores. Evidenciando que si bien, todas accedieron a un trabajo en algún momento las condiciones de la época lo permitía, pero el acceso a la educación se vio afectado al tener que superponer el trabajo al estudio, y colocando otras necesidades por encima del estudio, siendo finalmente este dejado como última prioridad, hasta que el contexto lo demandó.

5.2.2 Factores Políticos en la interrupción de los estudios secundarios

Como se ha venido mencionando a lo largo de la investigación, la educación y la política tienen una relación estrecha, desde garantizar acceso a la educación como derecho por parte de Estado, hasta las diferentes políticas y programas que surgen a partir de las demandas de la población y del contexto, siendo la educación un factor que influye en la democratización y la estabilidad política.

En el apartado anterior se mencionaron aquellos factores económicos que influyeron en las trayectorias educativas de las mujeres participantes del PEA, y en ese sentido es

importante retomar lo que la crisis de los años 80 hizo en la política nacional y principalmente en la educativa, identificando los vacíos que se encontraron en la garantía de la educación como derecho.

Llama poderosamente la atención que si bien de las diez mujeres entrevistadas no haya ninguna mención del tema político en los años que debieron cursar la educación secundaria, si existieron factores de exclusión educativa que desde el análisis se relaciona al área política, principalmente a los vacíos que fueron poco a poco cubiertos en los años posteriores a la crisis de los 80. Es importante mencionar que, si bien este apartado es sobre los factores políticos, no se puede hacer una separación de los otros factores que influyeron en este o tiene una relación directa con la linealidad de la política.

De acuerdo con Jiménez (2014) la disminución en la cobertura educativa estaba relacionada con el estancamiento que la crisis causó en los recursos del sistema educativo y que se fue recuperando de manera lenta aunado a las decisiones tomadas por las familias para enfrentar la crisis, con lo cual no se intenta responsabilizar a las familias de tomar dicha decisión, sino evidenciar los vacíos de las políticas públicas que permitieron que dicha disminución se diera y que las familias se vieran obligadas a tomar esa decisión para satisfacer sus necesidades básicas.

Aunado a eso, es que se menciona como los factores se van interrelacionando, de manera que un factor económico tuvo respuesta en un factor político, con la llegada de un nuevo gobierno a mediados de los años 90 que venía con una nueva política educativa, la cual buscaba solventar los vacíos que políticas anteriores dejaron. Uno de los principales factores por los que muchos y muchas estudiantes fueron excluidos del sistema educativo fue por no contar con los recursos económicos que les permitiera continuar con sus estudios y al mismo tiempo que no representaran mayor gasto en la economía familiar, por lo que la política buscó dar respuesta a esa problemática.

Como se mencionó en otro apartado en 1997 se crea el Fondo Nacional de Becas, que buscaba reducir la “deserción” al brindar becas a estudiantes de bajos recursos, impresiona que si bien se realizaron esfuerzos desde la política educativa para reducir la exclusión, como la ampliación de la oferta educativa, fue necesario reconocer la importancia del factor económico como, justamente un factor que estaba excluyendo a la población como se

menciona en el siguiente fragmento: “(...) cuando yo saqué sexto le pregunté a mi mamá que si me podía mandar al colegio, yo tenía unos catorce años, y mi mamá me dijo que no había dinero para, este, este, estudiar” (Entrevistada cinco, 2022).

La política educativa, trajo consigo la consideración de las becas como instrumento para garantizar la permanencia de las personas estudiantes en el sistema educativo, de igual forma impresiona que desde la creación del FONABE, tuvo que pasar aproximadamente 9 años para que se elaborara un programa de becas (Avancemos) el cual pasó a ser del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) como un programa social que brinda becas a estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad y pobreza.

En ese sentido, se puede evidenciar cómo el Estado mediante diversas políticas buscaba responder a los vacíos que generan exclusión durante la crisis, tal como menciona Jiménez (2014) que en 1995 con la nueva política se esperaba que en 10 años el país alcanzara la universalización de la educación secundaria, dictando la obligatoriedad hasta noveno año. La sobreedad en relación con la edad de asistir se consideró en las políticas educativas al reestructurar o implementar nuevos programas de educación para jóvenes y adultos, como la educación abierta.

5.2.3 Factores Institucionales en la interrupción de los estudios secundarios

Tal cual se menciona en los factores económicos, uno de los impactos que tuvo la crisis económica fue en la calidad educativa, debido al presupuesto asignado para invertir en educación, es a raíz de esto que muchas familias se ven excluidas del sistema educativo por la omisión del Estado en acciones que garantizaran el derecho a la educación. Esta exclusión, ha sido analizada por años como “deserción educativa”, culpabilizando a la persona estudiante y desvalorizando el contexto político, institucional y social que influyó en la garantía del derecho. A pesar de este análisis realizado, durante las entrevistas, no existen relatos que mencionan vinculación entre la edad educativa y la interrupción de los estudios. Sin embargo, una de las mujeres participantes, menciona que, al intentar continuar con sus estudios, tuvo dificultades:

(...) ya con el tiempo si yo quise este... como hacer algo como que me mandaran otra vez, entonces le dije a mi mamá y me mandó a un instituto, pero no era lo mismo, era muy chiquilla y no tuvieron paciencia o sea no sé si

paciencia o tolerancia o yo era muy desordenada, no sé no tenía la madurez creo para decir voy a estudiar en serio, todavía era una chiquilla de no sé 14 o 15 años y siempre fui en ese tiempo ya después no muy metidilla en la casa y eso y hacía uno lo que le dijeran (Entrevistada siete, 2022).

A pesar de que no se dice explícitamente sobre la calidad educativa, ella menciona la posibilidad de que existiera un factor institucional que influenciara en su permanencia en el sistema educativo.

Como se mencionó anteriormente, en el análisis de los factores institucionales viene desde una multicausalidad que incluye otros factores y que no puede verse como hechos aislados, en este caso desde el acceso a la educación se pueden identificar que un factor de exclusión es la cobertura educativa, según lo visto en el apartado anterior la universalización de la educación secundaria ha sido una meta del MEP, siendo en esta etapa donde los y las estudiantes son excluidos, tal como lo menciona la OCDE (2017) al señalar que la desigualdad se agudiza en el acceso a la educación, de manera que de cada diez estudiantes en situación de pobreza solo una logra acceder a la educación superior.

En las entrevistas se destaca que cada una de las mujeres contaba su deseo de haber concluido sus estudios secundarios y poder ser profesional, tal como se muestra en el siguiente fragmento: “yo siempre quise ser bachiller, yo siempre quise sacar el colegio, ser una estudiante y bueno, ser una universitaria” (Entrevistada dos, 2022); también añaden que a las metas de poder ingresar a la universidad se le sumaron nuevas perspectivas como menciona una de las mujeres entrevistada:

Sí el primer paso es definitivamente, siempre he querido terminar bachi desde que me lo propuse y lo he dejado botado y después siempre, siempre he querido ir a una universidad y ahora, digamos antes no tenía claro que podía estudiar, yo decía yo voy a la U y yo quiero ir la U, no sabía ni qué quería estudiar, pero ahora sí, ahora me gustaría aprender sobre educación especial (Entrevistada siete, 2022).

Tal como se muestra en los fragmentos anteriores, las expectativas académicas estuvieron presentes y al verse excluidas del sistema educativo, esas metas se vieron pausadas. Aunado a eso, la relación entre la cobertura y la oferta educativa como factor

excluyente se manifiesta también en los planes de estudio desactualizados, contenidos en la malla curricular centrados en un solo tipo de aprendizaje y el desconocimiento de la realidad social de los y las estudiantes, siendo justamente el contexto un eje central en la permanencia del estudiantado.

En ese sentido, llama la atención como la oferta educativa y el proceso de enseñanza juegan un papel importante en la visión del o la estudiante sobre su propio aprendizaje y es justamente en esos casos donde se habla de que el sistema excluye, los y las estudiantes no “desertan” porque sí, sino porque existen esos factores institucionales que privilegian un tipo de aprendizaje sobre otro, reflejado principalmente en la verticalidad de las prácticas educativas, tal como lo mencionan Guardado y Hernández (2010) sobre como al no ajustarse al modelo educativo, los y las estudiantes son expulsados de este, como se evidencia en este fragmento:

Bueno yo en realidad nunca tuve apoyo para estudiar y como así que le dijeran a uno haga o estudie o continúe simplemente yo iba malísimo seguro. Iba quedada como en cuatro materias, no recuerdo muy bien, claro yo iba mal en mate, en inglés, en francés y ya seguramente creo que eso fue en la segunda nota que dan al año, ella le dijo a mi mamá que yo iba malísimo y que nada estaba haciendo entonces me sacaron (Entrevistada siete, 2022).

Como se ha mencionado en otros apartados, la cobertura educativa, el proceso lineal y un modelo educativo que no contempla el contexto nacional también son factores de exclusión al no visibilizar las particularidades de la población y no brindar un seguimiento al estudiantado, tal como se vio en la cita en el que la entrevistada menciona como tuvo que “dejar” los estudios y en esos años la obligatoriedad de la educación secundaria no era un hecho, dejando ese vacío que permitió que las mujeres fueran excluidas del sistema educativo al no tener los medios para acceder a educación de calidad.

Refiriéndose a la oferta educativa, uno de los factores analizados en el apartado de hallazgos teóricos, es el factor de zonas de mala cobertura educativa. Este es un factor que tiene incidencia en el acceso a la educación, no obstante, no es un factor de exclusión en el caso de las entrevistadas como parte de la presente investigación.

Aunado a eso, un tema recurrente en las mujeres entrevistadas fue sobre la edad y los cuestionamientos recibidos al no estar dentro de la periodización lineal que plantea el sistema educativo. De esa forma se hace hincapié en la diferencia que hay entre la trayectoria teórica o lineal y la trayectoria real, siendo la primera la que impera en sistema educativo, con eso se establece que la edad para cursar el colegio es entre los 12 y 18 años, contemplando que la educación secundaria se concluye en 5 o 6 años en caso de un colegio técnico, sin embargo, ese periodo lineal es un ideal y no se ajusta al estudiantado por igual, como lo vemos en el siguiente fragmento:

Porque la verdad es que ahora yo tengo 46 y digo yo si termino esto por lo menos en 3 años adelante algo, y diay algo sobre cómo dije en algún momento bueno yo creía que estaba vieja cuando tenía 30 años y yo decía ay no importa los 35 ya soy profesional y ya ahora ya digo que a los 50 imagínese, ahí voy a ir a los 60 o 70 (Entrevistada siete, 2022).

Dicha periodización lineal no contempla los contextos y el tiempo real que le pude tomar a una persona retomar sus estudios, por los diversos factores que se han abordado en esta investigación, es por ese motivo que al estudiar las trayectorias educativas de las mujeres se realizó desde la mirada de trayectoria real, reconociendo que el proceso de aprendizaje no es lineal para todas las personas, sino que pueden existir momentos en que la persona fue excluida del sistema educativa y pudo retomar en años posteriores, como se evidencia en el siguiente fragmento:

(...) siempre he ido, digamos estudio sola, voy y presento y siempre como que la pierdo entonces dejo como que se le bajan las pilas a uno como dicen y ya dejo pasar digamos un año y vuelvo otra vez a presentar la materia y otra vez la vuelvo a perder. Entonces como que dejo un lapso así, pero ahora di dije yo di ya empecé, hace tiempo atrás empecé a presentarlas (Entrevistada diez, 2022).

Tal como muestra la cita anterior, para cada mujer el proceso fue diferente, existieron factores institucionales que legitimaron la exclusión al salirse del periodo lineal y debieron buscar alternativas para continuar sus estudios en las diversas ofertas educativas que en sí también tenían una serie de requerimientos de tiempo o económicos que presentaron trabas

en el acceso, dejándolas excluidas no calzar en el modelo educativo. Esto puede verse reflejado en el siguiente gráfico donde se muestra que para la mujer el tiempo que le tomó volver a estudiar fue diferente.

Gráfico 18: Cantidad de años que les tomó a las mujeres participantes del PEA retomar sus estudios secundarios



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

De esta forma se evidencia que existieron factores institucionales que excluyeron a las mujeres del modelo educativo, permeado por una periodización lineal que idealiza ese tipo de proceso educativo. Desde una oferta educativa que no considera las particularidades de los grupos poblacionales, mallas curriculares que privilegian un tipo de aprendizaje, hasta el uso de metodologías que desmotivan a los y las estudiantes. Los esfuerzos deficientes por garantizar la educación, se ven reflejados en frases como la siguiente:

Bueno, en los años míos estudiar era privilegio, la verdad que, eh... uno iba porque casi que a los padres le obligaba, el patronato que los hijos tenían que estudiar, y mi mamá nos mandó a la escuela, pero yo no terminé sexto, yo lo

terminé y saqué sexto a los catorce años, y lo saqué como en nocturno (...) (Entrevistada cinco, 2022).

La participante evidencia la existencia de esfuerzo de la Institución con el fin de mejorar el alcance de la educación, pero también expone vacíos que dificultaban el acceso a la educación. Vacíos que deben de ser subsanados por el ente garante de la educación costarricense, el Estado.

5.2.4 Factores Sociales en la interrupción de los estudios secundarios

La Educación nace desde la búsqueda de un Estado de derecho, por ende, de la creación de políticas que velen por los derechos de la población y con ello la garantía de los servicios básicos mediante el Estado Benefactor. Tal cual se expuso a inicios del capítulo, la sociedad costarricense está caracterizada por estar inmersa en el modelo neoliberal, lo que llevó al país a la crisis del Estado de Bienestar, y, por lo tanto, el aumento de las brechas sociales. Pues con la caída del Estado Benefactor se da el ingreso de políticas neoliberales que debilitan las instituciones y con ello los derechos de la población.

Una de las primeras afectaciones existentes son las necesidades insatisfechas de la población, traducidas en el concepto de pobreza. Este factor fue analizado en la dimensión económica, sin embargo, la realidad, al no ser lineal entrelaza los factores. Por lo tanto, es fundamental la comprensión de la misma para ahondar los factores que se desprenden de la pobreza y el acceso a las necesidades básicas. Un ejemplo de lo anterior es la relación de trabajo y estudio, y la ausencia de becas de estudio, que dificultan el acceso a la educación, y obligan a las familias a priorizar el trabajo sobre la educación. Esto lo expone la entrevistada 5 (2022), en el siguiente extracto: “No, nadie se oponía, pues, no era que se opusieron, era que, si usted quiere estudiar, bueno estudie, pero recuerde que tiene que aportar”.

En la investigación de Román (2013), se identifican factores sociales como la estructuras familiares monoparentales, carencia de proyectos de vida y mala autopercepción, zonas con mala cobertura en cuestión de educación, madres con baja escolaridad o padres y madres excluidos del sistema educativo, baja confianza en los hijos, familias que viven sin

la madre, maternidad temprana, habitar en zonas rurales, brechas de género, salida temprana del hogar, compañeros desertores, clima educativo familiar y baja valoración de la educación.

Estos factores fueron identificados como parte de los factores de exclusión que median las trayectorias educativas. Por lo tanto, se realizará un análisis de los mismos, que han sido detallados teóricamente en el trabajo, y su relación con los hallazgos y los relatos de vida de las participantes del PEA-UCR.

Entre los hallazgos teóricos, los autores hacen referencia a que las desigualdades se incrementan en las comunidades rurales y pueblos indígenas. No obstante, en el caso de la presente investigación, no se determinan afectaciones por la zona de vivienda. Es decir, a pesar de que es un factor determinante para algunas poblaciones, y la indagación de antecedentes teóricos refleja que es un factor que incide en la continuidad de los estudios, la investigación no cuenta con hallazgos al respecto.

Haciendo referencia a los factores analizados anteriormente, se vuelve a retomar el gráfico expuesto a continuación, con el fin de comprender con mayor profundidad los factores descritos en el informe de Estado de la Educación (2021)

Tabla 7: Perfil de estudiantes según Estado de la Educación

Cuadro 2.2

Perfil de estudiantes de 12 a 18 años, según probabilidad de exclusión educativa

Factor	Mayor probabilidad de exclusión	Menor probabilidad de exclusión
Características del estudiante	Tiene más de 15 años Es hombre	Tiene menos de 15 años Es mujer
Características del hogar	Su madre tiene baja escolaridad No tiene internet en el hogar Reporta en promedio una menor cantidad de laptops en el hogar Su hogar cayó en condición de pobreza	Su madre tiene alta escolaridad Tiene internet en el hogar Reporta en promedio una mayor cantidad de laptops en el hogar Su hogar no cayó en condición de pobreza
Incentivos para estudiar	No tiene beca de Avancemos No tiene el beneficio de comedor escolar No tiene el beneficio de transporte estudiantil	Tiene beca de Avancemos Tiene el beneficio de comedor escolar Tiene el beneficio de transporte estudiantil

Fuente: Estado de la Educación, 2021, p.98

El gráfico anterior, menciona que la mayor probabilidad de exclusión educativa para el 2021, se encontraba en las personas mayores de 15 años. No obstante, en cuanto a la información sustraída de las entrevistadas, la mayoría de casos fueron excluidas del sistema educativo con menos de 15 años. Sin embargo, los números no indican una gran diferencia, pues de los diez casos entrevistados seis interrumpieron sus estudios antes de los 15 y cuatro

después de los 15, por lo tanto, la información hallada en este caso no coincide con las estadísticas planteadas en el Estado de la Educación 2021.

De hecho, este factor, se entrelaza con uno encontrado por Román (2013), referente a la transición entre primaria y secundaria. Este a pesar de ser un factor institucional, también tiene relación con el ámbito social. De las 10 personas entrevistadas 4 fueron excluidas del sistema en la transición de sexto a séptimo, y las restantes en otro momento de la trayectoria educativa. Este factor, está directamente relacionado con la linealidad de la educación analizada a lo largo del trabajo.

Además, refleja que las mujeres tienen menor probabilidad, de ser afectadas por la exclusión, sin embargo, los antecedentes teóricos de la investigación muestran las afectaciones existentes en el acceso de las mujeres a la educación. Este aspecto, no pudo ser comprobado, en tanto, la población objetivo para el trabajo fue población femenina.

Se evidencia tanto en los antecedentes bibliográficos, como en los relatos de vida de las mujeres participantes, que la estructura familiar permea en el acceso a la educación mediante diferentes formas. Román (2013), hace referencia a que en los países latinoamericanos las estructuras familiares son influyentes en el riesgo de exclusión educativa. Menciona que este riesgo se ve evidenciado principalmente en las familias monoparentales.

En las entrevistas, se ve reflejado, como la estructura familiar, fue un factor influyente en las trayectorias educativas, pues en varias ocasiones, se mencionan carencias emocionales o problemáticas emocionales que fueron determinantes en la continuidad de los estudios. Lo anterior, se puede analizar en el caso de la entrevistada cuatro, quien menciona que deseaba conocer a su mamá, y que a pesar de que conocía a su padre, el mismo la negaba, lo que obligó a los abuelos paternos a asumir el cuidado de la menor de edad.

Aunque mi abuela fue muy linda y todo, uno también quiere saber de dónde viene. A él si lo veía, al señor, sí sabía quién era, nunca fue cariñoso, inclusive el me negó, y me sigue negando hasta la fecha. Mis abuelos le dijeron que ellos se iban a hacer cargo de mí, el nunca vio por mí, ni económicamente (Entrevistada cuatro, 2022).

La entrevistada cuatro (2022), hace un análisis de su situación familiar, y lo entrelaza con el acceso a la educación, y menciona: “No pensaba que estudiar fuera importante, una niña de trece años con ese “revoltero” en la cabeza.”. Por lo tanto, se evidencia, cómo a pesar de ser parte de su dinámica familiar, tenía una influencia determinante en su derecho a la educación. No obstante, ella se culpabiliza nombrándolo “rebeldía”, dejando de lado, aquellas herramientas que son fundamentales para lidiar con problemáticas a nivel social y emocional. En este caso, se contempla no solo la estructura familiar como factor social, sino también otros que propone Román (2013) como familia sin madre y clima familiar.

El factor clima familiar, se evidencia no únicamente en esta entrevista, sino que, en todas las dinámicas familiares, no obstante, algunas dinámicas o familias cuentan con mayores redes de apoyo, sin embargo, esto no significa que no existan factores que permean las trayectorias educativas. Para entender lo anterior, el Estado de la Educación (2021), por otra parte, lo asocia también a la exposición a la información y a las condiciones adecuadas para estudiar. Román (2013), menciona que, en cuanto mayor capital cultural, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela.

Se entiende por capital cultural, el valor que le entregan las personas a diferentes ámbitos de la cultura, en este caso al de la educación, así como también el significado e importancia que cada grupo o individuo, le da. Román (2013), plantea este concepto, y lo asocia al clima educativo, es decir, las condiciones para estudiar en la dinámica familiar o bien en la misma institución.

A partir de las entrevistas, se denota que el clima educativo, o bien el capital cultural de las familias de las entrevistadas fue de gran influencia para la continuidad de los estudios, lo anterior se evidencia cuando en reiteradas ocasiones las entrevistadas mencionan que sus familiares no concluyeron los estudios, que no era importante para ellos o bien, que la dinámica no favorecía la permanencia. Un ejemplo de esto, es el siguiente extracto:

En mi grupo familiar ninguno, ninguno de mis hermanos. Es más, soy yo la que está estudiando ahorita. De mis hijos tampoco, lo que sí tengo es una nieta que va para la U este año. De mis hijos ninguno tampoco, porque solo llegaron a tercero y ahí se quedaron (Entrevistada ocho, 2022).

Adicional, la entrevistada nueve (2022), menciona que por carencias económicas se dificultaron los estudios en la familia, “(...) aun así de mis hermanos yo fui la única que llegó al colegio y todo eso porque era la menor, aun así, siempre hubo carencias (...)” (Entrevistada nueve, 2022). El clima educativo familiar, como se menciona anteriormente refleja el valor de la educación en la familia, sin embargo, también refleja, padres y madres excluidos de la educación. Por lo tanto, los factores que excluyen a las personas de la educación existen y se visualizan desde generaciones anteriores a las estudiadas:

Mis papás tienen sexto grado, mi hermano no tiene el tercero. Di ellos (los papás) cuando se estaban criando no tenían los medios económicos para entrar al colegio, se dedicaban a labores y así, solo primaria tienen. Mi hermano se salió como en tercero creo, no tiene el tercer año, tiene sexto (Entrevistada diez, 2022).

Por lo tanto, factores como la baja escolaridad de los padres, provocan también poca motivación y redes de apoyo deficientes, así como baja valoración de la educación. Este factor, puede desencadenar en la culpa, no de los factores sociales determinados en la investigación. La culpabilización es la responsabilidad asignada al individuo por la interrupción de los estudios, la cual según se analizó anteriormente, se encuentra intrínsecamente ligada con la linealidad de la estructura pedagógica.

(...) a uno le meten ideas cuando es chiquillo que uno no es bueno para estudiar y no creo eso le cala y le queda ahí y cada vez que uno no se esfuerza lo suficiente y tal vez sale mal en examen uno piensa ah si es no soy buena para estudiar porque eso le queda uno, entonces yo considero que eso es lo que ha cambiado ahora, que ahora por lo menos la mayor parte de mamás no queremos que nuestros hijitos pasen o dejen de estudiar solo porque el primer año fue un cambio muy fuerte para ese niño o esa niña entonces ya por eso lo voy a sacar y lo voy a poner a trabajar, jamás, hay que insistir hasta que se logre porque yo pienso que todos tenemos y podemos aprender de alguna manera (...) (Entrevistada siete, 2022).

El capital cultural, como se evidencia en el extracto anterior, no solo se ve reflejado en el interés del grupo familiar en la educación, sino como se mencionó anteriormente,

también en el apoyo brindado. En la cita se observa como la persona a pesar de su interés por continuar con sus estudios, tiene una baja autopercepción a raíz de la baja motivación y el bajo rendimiento.

En relación a lo anterior, Román (2013), menciona en su trabajo de investigación, que entre los factores de exclusión hallados también se encuentra las bajas expectativas de los docentes en los estudiantes, lo que está directamente ligado con las políticas institucionales y el abandono a la calidad educativa. Lo anterior, de la mano con redes de apoyo familiares deficientes, se torna en un factor que no solo incide, sino que interrumpe el derecho a la educación de las personas.

(...) nunca tuve apoyo para estudiar y cómo así que le dijeran a uno haga o estudie o continúe simplemente yo iba malísimo seguro. iba quedada como en cuatro materias, no recuerdo muy bien, claro yo iba mal en mate, en inglés, en francés y ya seguramente creo que eso fue en la segunda nota que dan al año, ella (la persona cuidadora) le dijo a mi mamá que yo iba malísimo y que nada estaba haciendo entonces me sacaron. Ya empecé a trabajar, ya a esa edad empecé a trabajar a los trece años, mi mamá tenía un negocio en la casa, una lavandería entonces ella me puso, me dijo “no sirvió para estudiar entonces trabajé” y en efecto desde esa edad me puso a trabajar. (Entrevistada siete, 2022)

Se evidencia como la desmotivación y el bajo rendimiento, aspectos que pueden tener origen en la institucionalidad, las redes de apoyo o hasta en las mismas políticas educativas, se conforman en un factor de exclusión educativa, culpabilizando a la persona estudiante. Además, se niega el derecho a la educación, interrumpiendo así procesos importantes para el desarrollo, y a su vez, se evidencia el ingreso al trabajo en edades tempranas, incurriendo en trabajo infantil. Estos factores expuestos con anterioridad modificaron la trayectoria educativa de las mujeres y en muchos casos, las mismas mencionaron que no contaban con un proyecto de vida.

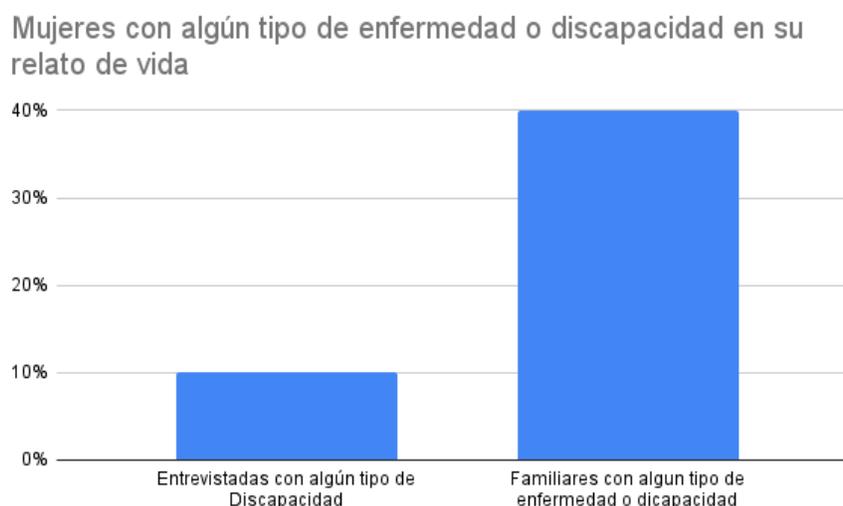
Otro de los factores, es la salida temprana del hogar, la cual menciona Román (2013), puede influenciar en los estudios. “Me fui a alquilar un cuartito, yo ya lo tenía pensado porque yo ya venía obstinada de esta persona, de mi tía. Ya luego conseguí un trabajo, y a verme

sola” (Entrevistada cuatro, 2022), como se menciona en el relato anterior, y tal cual lo analiza la autora, este factor, provoca mayores responsabilidades en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas, que obliga a la persona a incorporarse al mercado laboral, y por ende dificulta la continuidad de los estudios.

Lo anterior, también se observa en el relato de la entrevistada nueve (2022), quien menciona: “También me casé muy joven, me casé a los 17 años, entonces ya me dediqué a los hijos y al hogar y a trabajar, verdad. No había mucho tiempo para estudiar, para trabajar, para los hijos y para la casa no había tiempo”. En este extracto, no solo se visualiza la salida temprana del hogar, sino también, los roles de género asumidos y las responsabilidades en cuanto al cuidado y los oficios del hogar, que las mismas serán analizadas posteriormente con mayor profundidad.

Por otro lado, un factor que no es mencionado por Román (2013), que responde a un hallazgo de la investigación, es la enfermedad como factor determinante para la educación:

Gráfico 19: Enfermedad como factor en la interrupción de los estudios



Elaboración propia a partir de entrevistas.

Tal como se observa en el gráfico anterior, de las 10 mujeres entrevistadas, 4 mencionan la enfermedad o discapacidad como factor determinante en su trayectoria educativa; 4 mencionan la enfermedad o discapacidad de familiares, entre las que se encuentran 2 por alcoholismo del padre y 2 por el cuidado de una hermana con discapacidad. 1 de estas 4, además, menciona que se vio afectada por una discapacidad física temporal. El

factor de enfermedad o discapacidad en familiares, está relacionado con el cuidado y será abordado con mayor profundidad en el apartado siguiente, en donde se retomará vinculado al género. Sin embargo, a continuación, se retoma el fragmento de la una de las entrevistadas en donde relata la situación del alcoholismo del padre:

(...) no fui de esas personas que se tuvo que salir por ir a trabajar, no, más bien tuve la oportunidad, me dieron la oportunidad de estudiar, pero al llegar a tercer año decidí salir porque quería trabajar, circunstancias que pasaron en mi hogar, por el alcoholismo, mi papá y todo, por ser la mayor de tres hermanos decidí salir para empezar a trabajar (Entrevistada seis, 2022).

Se evidencia que el clima familiar y la adicción del padre, representó un factor de exclusión para la entrevistada, esto a pesar de que la misma menciona que fue una decisión tomada por ella misma. Estas decisiones a pesar de que parecieran recaer en el individuo, están relacionadas con la familia, el contexto y las brechas existentes. Cabe destacar que esta cita, fue analizada también anteriormente en torno al trabajo como factor de exclusión, no obstante, la misma señala a lo largo de ella varios factores que resultan enriquecedor analizarlos, para así comprender que los factores en muchos casos se repiten en varias de las entrevistas, lo que permite generar hallazgos a partir de la repitencia de datos, sin embargo, también puede en una misma cita analizada influir múltiples factores que resultan fundamentales de analizar.

Sí, solo hasta sexto. Porque en primer año tuve un accidente y no volví porque me daba vergüenza, porque quedé un año renca por un palo que me metí. Entonces ya después me daba vergüenza. Al final ningún chiquillo casi se graduó nunca, ni pasaron a segundo (...) (Entrevistada tres, 2022).

Para la entrevistada tres, no solo su discapacidad temporal fue un factor de exclusión, sino también los estigmas existentes en cuanto a las personas con discapacidad, su proyecto de vida y su autopercepción.

Aunado a lo anterior, durante el proceso de entrevistas se obtiene el hallazgo de una categoría de análisis fundamental para la investigación. Se trata del adultocentrismo. A partir de los relatos de vida, se determina que consecutivamente se nombra el poder que ejercen los padres sobre la decisión de continuar los estudios. Retomando la teoría de adultocentrismo,

descrita en capítulos anteriores, se recapitula que Bourdieu (2000) menciona que la juventud y la vejez son un constructo social, que ha permitido el ejercicio del poder; ya que se ha invisibilizado las opiniones de las juventudes únicamente por diferencias biológicas y psicosociales de etapas del desarrollo humano.

Esta invisibilidad de la opinión, se ve evidenciada en el siguiente relato:

Uno sueña verdad con ir al cole, pero ese tiempo era primero chiquita, yo estaba en la disposición de lo que hicieran de mí digamos, de lo que hiciera digamos en ese tiempo no tenía así voz ni voto y lo sacan y nada más. (...) Bueno en ese momento yo no recuerdo haberme sentido triste o frustrada, sino yo estaba en disposición de lo que hicieran de mí” (Entrevistada siete, 2022).

La entrevistada menciona como tomaron la decisión de sacarla de los estudios a pesar de sus deseos de continuar estudiando. Igualmente lo menciona la entrevistada ocho (2022), quien menciona “Para mí fue muy bonita y todo lo que pasa es que en el tiempo que yo estuve estudiando, este... jovencilla, diay mis papás no podían porque trabajaban entonces no había quien me cuidara entonces me tuve que salir.”

Por otro lado, la entrevistada dos, tuvo que acudir al trabajo infantil, menciona que:

(...) mi época de escuela fue un momento lindo, pero a la vez rudo porque mi papa que en paz descanse pues era un señor campesino de esos señores de antes, que ¿para que el estudio?, que no era necesario, que había trabajos en casa, que había junta de café, y que no, que ellos nunca pensaron en un futuro, entonces este... diay... me sacó de tercer grado de escuela, cosa que para mí fue un golpe fuertísimo porque yo sí quería ser una profesional. Pero a papá no había quien lo hiciera entender, que en paz descanse entonces me sacó de tercer grado y ahí nos llevaron a coger café y todas esas cosas, a trabajar en casas (Entrevistada dos, 2022).

Por lo tanto, las personas en su juventud debían de obedecer a la opinión de sus padres o cuidadores independientemente de sus deseos. Cabe destacar que las familias no contaban con las herramientas sociales, ni económicas para sostener los estudios de las personas menores de edad. Por lo tanto, culpabilizar a las familias por este factor de exclusión sería

un error, pues se dejaría de lado todos aquellos factores que permean en la decisión de las familias.

5.2.4.1 Género como factor de exclusión

Entre los factores sociales que inciden en la trayectoria educativa se encuentran los factores asociados al género. Los mismos se analizarán en este apartado, esto debido a que el análisis del género es fundamental para la investigación ya que se toma como muestra mujeres estudiantes del PEA. Los antecedentes investigativos, dan luces de posibles factores que influyeron en la educación de las mujeres, los mismos se irán analizando en el presente apartado.

Uno de los principales impedimentos de la universalización en la educación son los factores de género. Según Guzmán (2003) en 1984, con la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW el país impulsó las primeras iniciativas dirigidas a eliminar estereotipos sexistas y prácticas que legitiman las desigualdades de género en el sistema educativo. No obstante, a lo largo de los años, se ha visualizado, como aún existen grandes brechas entre hombres y mujeres en tema de educación. Con respecto a esto último, el 50% de las mujeres entrevistadas, mencionaron que el género representó un factor influyente en la interrupción de los estudios de la secundaria formal. Lo anterior será analizado en el presente apartado.

Primeramente, Lagarde (1996), hace mención a la concepción del desarrollo patriarcal, como las privaciones y carencias de las mujeres en ámbitos de dominio público, lo que las priva de ser consideradas como sujetos de desarrollo. En cambio, les ha brindado a los hombres jerarquías y privilegios para ellos, para sus instituciones y para sus grupos de interés. Por lo que las mujeres, según de Beauvoir, citada por López (2014), son vistas como la otredad, perdiendo así la reciprocidad con los hombres.

(...) mi papá siempre me decía las mujeres no tiene que trabajar porque cuando yo estaba en el colegio uno veía muchas carencias en la casa y en las vacaciones eran de tres meses yo le pedía permiso a él para que me dejara porque yo veía compañeras del colegio que trabajaban en vacaciones y me decía que no que eso se prestaba para muchas vagabunderías decía, la mujer

no, la mujer tiene que ser en la casa, nada tiene que andar haciendo usted (...) (Entrevistada nueve, 2022).

Por lo tanto, se consideraba que los hombres podían hacer cosas que las mujeres no. Se asignó un rol, que debía de ser respetado. La entrevistada nueve, menciona características que representan una figura de dominación, en donde el padre y el sistema patriarcal, ejerce presión y limita los derechos de la joven solo por el hecho de ser mujer.

Como se observó en el extracto anterior, las mujeres se encuentran inmersas en un sistema de opresión liderado por hombres, jerarquía ubicada en el imaginario colectivo de la sociedad. El cual busca oprimir, minimizar y liderar a las mujeres. Por lo tanto, no deben de luchar únicamente con el machismo sistemático, sino que también con los roles de género asignados socialmente. Según Lamas (2002), son aquellas normas que dictan cómo deben comportarse las mujeres.

Entre los principales roles de género, se encuentra la división sexual del trabajo: las mujeres se encargan del cuidado, de parir, de la crianza, de los quehaceres del hogar, y los hombres son proveedores, ellos se relacionan con lo público. En muchos casos la subordinación, se manifiesta mediante los micromachismos, o bien formas del machismo arraigadas a la sociedad expresadas en comportamientos o acciones. No obstante, en muchos de los casos, las expresiones del patriarcado son claras y directas, como lo menciona la entrevistada nueve:

No, ese era uno de los problemas con mi papá porque él decía que las mujeres no, en ese tiempo no tenían que trabajar, que las mujeres eran para quedarse en la casa y menos para estudiar verdad... Aun así, era, diay era porque a mí me gustaba, pero sin embargo llegó el momento en el que ya no se pudo (Entrevistada nueve, 2022).

Los roles son consignados por diferencias anatómicas, y los mismos limitan las potencialidades humanas. En el extracto anterior, se evidencia como la mujer participante se vio obligada a dejar sus estudios, a pesar de que esto representaba para ella renunciar a su crecimiento, y con ello potenciar sus habilidades. Las diferencias anatómicas existentes inducen a creer en la existencia de diferencias en el valor, actitudes, aptitudes y cualidades intelectuales de las mujeres (Lamas, 2002). La familia tiene un papel fundamental en la

reproducción de los roles de género, debido a que la misma refuerza la diferenciación de géneros con actividades diferentes para los niños y las niñas. Por lo que asignar a las niñas el juego de “cuido” y a los hombres carros, reproduce los roles de género existentes y reducen la posibilidad de desarrollo de los géneros. La persona entrevistada uno, menciona que en el momento en el que sus estudios se vieron interrumpidos:

(...) yo me quería quedar en la casa, yo estaba muy jovencita, ponía novelas y esas cosas, entonces podía ver los programas con ella (la mamá). Entonces yo empecé a ver muy bonito quedarme ahí en la casa verdad, y así fue como indiscretamente me sometí a eso, y, y, duré tamaño tiempo ahí, hasta que le digo tenía veinti resto de años ya cuando retomé los estudios porque me aburrí, esa fue la palabra, yo me aburrí de estar en la casa de hacer todos los días lo mismo, no me sentía realizada (Entrevistada uno, 2022).

Las novelas son un medio de entretenimiento reproductor de roles de género y de las consecuencias de la sociedad patriarcal. Por lo que existe el estigma de que las mismas están creadas para mujeres, y se asocian con los oficios del hogar. En dos ocasiones, las entrevistadas mencionan las novelas y su rol de “estar en la casa”.

Retomando, el rol de la familia en la educación, la entrevistada uno, menciona como existió una diferenciación entre el trato de los hombres en cuestión de estudios:

(...) en la casa si apoyaban mucho a los varones que salieran a trabajar, ehh, a estudiar, si se les daba la oportunidad ehh de que hicieran el colegio y que fueran a la U, pero a las mujeres no se nos apoyó tanto. Mi hermana la mayor, la que sí, en contra de mi mamá que era la que era muy influyente en la familia, salió y estudió, trabajaba de día y estudiaba de noche, en contra de ella (Entrevistada uno, 2022).

Lagarde (1996), menciona que la ausencia de las mujeres en las aulas, se debe a la domesticidad de sus responsabilidades, sin dejar de lado, las deficientes políticas educativas, que excluyen a otro porcentaje de la población que sí permaneció en la educación formal. Además, menciona que los roles provocan que las mujeres se vean obligadas a renunciar a su bienestar y crecimiento, por tareas impuestas por la sociedad patriarcal y la reproducción de la misma en las familias, tal como son el cuidado y los oficios del hogar.

En relación al cuidado, se evidencia como es un factor determinante adquirido por el hecho de ser mujer. Se evidencia en las entrevistas que las mujeres se vieron en la obligación de interrumpir los estudios y con esto, interrumpir el derecho a la educación con el fin de cuidar a otra persona de la familia. Por lo tanto, asumieron roles de género y responsabilidades de personas adultas en su niñez y juventud, ocasionando la exclusión educativa. Factores que en la actualidad y en las entrevistas mencionan desde la culpa:

Yo estaba cursando noveno año prácticamente ya estaba en septiembre octubre de ese año, sí se vino una... una etapa muy difícil en mi familia, mi papá por el alcoholismo verdad, entonces ya para ese entonces él había tomado la decisión de no tomar más, pero entonces el proceso de dejar la adicción sí fue bastante, bastante fuerte, aparte de que yo a mi papá le tenía mucho miedo porque de pequeña viví el alcoholismo de él, solo me hacía caso a mí digámoslo así por ser la mayor entonces cuando él llegaba tomado yo tenía que “papi no haga eso, vamos a acostarnos”, siendo solamente una niña, muy, muy niña (Entrevistada seis, 2022).

A partir del extracto anterior, se expone la relación del género con el factor de exclusión analizado anteriormente relacionado a las enfermedades y/o discapacidades presentes en miembros de la familia. El mismo se encuentra entrelazado con el género, esto debido a que cuatro de las diez entrevistadas mencionan que tuvieron que asumir rol de cuidado por familiares que tenían alguna condición de enfermedad o discapacidad, interrumpiendo así su derecho a permanecer en la educación.

Otro factor relacionado al género, es la vida en pareja de los estudiantes y la maternidad temprana, ya que estas se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema, por la necesidad de asumir roles de cuidado y de trabajo. La urgencia de satisfacer las necesidades básicas, provocan en estos casos una inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos (Román, 2013). No obstante, en el caso de las entrevistadas, no se evidenciaron casos de maternidad adolescente o inicio de vida en pareja temprana como factor de exclusión de la secundaria formal.

Por último, se retoma el adultocentrismo como uno de los factores vinculados al género. Esto debido a que se trata de la interrupción de los estudios en edad de infancia o juventud, en la mayoría de los casos analizados, la decisión de interrumpir los estudios viene de los padres, mediadas por el contexto y las situaciones de vida de cada una de las familias. Sin embargo, según Duarte (2016), el ejercicio del poder en el adultocentrismo se agudiza cuando se trata de las mujeres, esto debido a la construcción social y simbólica del patriarcado en la sociedad.

Ella (la mamá) era una persona que no aceptaba que las mujeres, que las hijas estudiáramos, es más, somos tres hermanas, solo mi hermana mayor, ella sí estudió, llegó a sacar un secretariado y fue que trabajó y estudió, digo, trabajó en lo que ella estudió. Yo soy la menor de las mujeres y diay mi mamá me quería a mí para que yo le ayudara en la casa y con mis hermanos porque éramos muchos, entonces por ahí diay, yo tan jovencita, no me apoyó (Entrevistada uno, 2022).

En el relato anterior, se comprende lo explicado por Duarte (2016). En donde el adultocentrismo se acentúa mediante los mecanismos de dominación. Y se evidencia también en el relato de vida de la entrevistada dos:

Ya después de 14 o 15 años mamá tomó la decisión de mandarnos a una escuela nocturna, que es la Fernando Terán Valls y ahí logré sacar el diploma de sexto grado. Cuando yo logré sacar el sexto mamá quiso meterme en el año 86 al técnico Mario Quiros Sasso, pero papá no lo permitió, papá no me lo permitió, entonces me mandaron a trabajar, a trabajar en fábricas a trabajar en casa (Entrevistada dos, 2022).

En este caso, además de las manifestaciones del patriarcado, se evidencia como las decisiones eran tomadas por su padre y madre, sin tomar en cuenta los deseos o proyecto de vida de la estudiante. Duarte (2016), menciona que en ese sentido la familia también ejerce adultocentrismo, en donde las personas menores de edad son dominadas por personas adultas, y principalmente bajo preceptos machistas.

Capítulo VI: Factores que permiten el retorno de las mujeres a la educación.

Respondiendo al objetivo específico número dos de la investigación, en el apartado número seis, se pretende explicar aquellos factores que permitieron el retorno de las mujeres a la educación, retomando así, los aspectos teóricos analizados en otros capítulos respecto a la importancia de la adultez en el proyecto de vida, así como la decisión de continuar los estudios secundarios. Encontrando así, diversos factores que influenciaron las vidas de las mujeres en el retorno a la educación secundaria. Los factores determinados en la investigación, fueron expuestos mediante las categorías de factores económicos, políticos, institucionales y sociales en el retorno de la educación secundaria.

6.1 Adultez: Oportunidades y limitaciones para la educación de adultos

La adultez como etapa del desarrollo humano tiene una serie de características psicosociales que son propias de la edad que transitan y que, según Acín (2013) con base en su experiencia en las diversas esferas sociales tienen un cierto grado de autonomía. En relación con la educación de adultos, es importante mencionar que, si bien se habla de “educación de adultos” como tal, hay cuestionamientos sobre si es verdaderamente para adultos, dado que esta población como se mencionó antes tiene ciertas características que distan de otros grupos etarios.

Un punto importante son las responsabilidades de la población adulta y que, reflejado en los relatos de las mujeres participantes se vinculan a la vida personal, familiar y social expresadas en muchos de los casos por cuestiones de género, entre esos temas emergentes en los relatos, surgen los proyectos de vida y como desde la adultez se plantean metas y sueños que por los diversos factores que se mencionaron en el capítulo anterior tuvieron que posponer. Por ejemplo, lo que relata una de las mujeres respecto a sus metas educativas:

Estaría realmente “frustrada” solo con sexto grado, y no podría aspirar a algo más alto porque este... Solo con el diploma no. Y no tendría la capacidad de todos los libros que he leído, verdad, tanto de cívica como de estudios sociales que son cosas muy importantes, que uno ni siquiera le pasan en la mente, tantas cosas que se ven en estudios sociales y todo... Y este... demasiado me

ha ayudado. Con solo sexto grado no hubiera logrado tanto (Entrevistada dos, 2022).

Por lo tanto, se interrumpe el derecho a la educación, por “responsabilidades asumidas”, omisiones del Estado, la política pública y factores que comprenden desde lo universal, hasta lo individual, y que permean en las trayectorias de vida y en este caso educativas de las mujeres; como se muestra en el siguiente caso:

Digo yo quiero sacarlo, al menos sentir la satisfacción de tener el título en la mano, cuando yo me metí a la página del PEA vi la foto que tienen ellos ahí con pura gente adulta que tienen su título y digo yo quiero estar en esa foto. Quiero tener el título ahí todavía no me siento, así como vieja (...) (Entrevistada diez, 2022).

Lo anterior evidencia que en la población adulta que por diversos factores no pudieron culminar sus estudios en la edad lineal que corresponde a la secundaria, buscan retomar esas metas ahora que se encuentran en una etapa diferente; es por eso que, en el presente capítulo, se analiza aquellos factores que intervienen en los diferentes contextos, factores que limitan el acceso a la educación, pero a su vez, factores que permiten el retorno de las mujeres a la educación. Dando paso así al análisis de la educación abierta como parte del retorno de las mujeres a la educación.

6.2 Factores que inciden en el retorno de las mujeres a la educación secundaria

Como se evidenció en el capítulo anterior existieron factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del PEA-UCR y que son parte de los relatos que compartieron de sus trayectorias educativas, sin embargo, es necesario mencionar que si bien este apartado es sobre el retorno de las mujeres a la educación, no debe verse desde la periodización lineal, ni considerar que al retomar sus estudios no existen factores de exclusión que permean sus trayectorias.

Aunado a eso es importante hacer la lectura de estos factores desde el concepto de trayectoria real, considerando que estas se consideran heterogéneas y responden a los diversos contextos de la persona como las esferas personales, familiares, académicas y sociales; y que, si bien podría ir en paralelo a la trayectoria teórica, posicionarse desde la periodización lineal no permite hacer la lectura de los factores que están permeando las trayectorias educativas.

Con respecto a eso, es importante mencionar que durante las entrevistas se logró identificar factores que inciden en el retorno, también de forma emergente salieron aquellos que podrían excluir y que están vinculados al rol de la mujer en la sociedad, por lo tanto dentro de este apartado se evidenciará que los contextos juegan un papel sumamente importante en la vida de las mujeres participantes del PEA, factores como el uso de la tecnología juega un doble papel en los relatos siendo inclusivo y exclusivo al mismo tiempo.

Los factores que inciden en el retorno se muestran desde las mediaciones, como la generalidad del retorno tiene situaciones particulares que se manifiestan de forma singular y que hace que cada uno de los retornos pese a tener la misma meta, esté permeado por situaciones diferentes entre sí.

6.2.1 Factores Económicos en el retorno de las mujeres a la educación.

Los factores económicos dentro de las trayectorias educativas de las mujeres participantes en muchos de los casos las excluyó del sistema educativo siendo también un factor que sigue incidiendo en la actualidad de diversas maneras y que en la mayoría de las mujeres entrevistadas permitió el retorno.

Es importante hacer esta aclaración al inicio del apartado porque este factor tiene la particularidad de jugar en doble vía, el acceso a la educación tiene un costo cuando no se puede asistir a las modalidades del MEP, por lo que algunas de las mujeres entrevistadas comentaron que por medio de su trabajo podían permitirse pagar un instituto privado dado la ventaja en la flexibilidad de horario, sin embargo, también el desempleo o falta de ingresos propios es lo que llevó a otras mujeres a estudiar en las modalidades que no tuvieran un costo significativo como el caso de la entrevistada diez, la cual menciona que ella no podía pagar un instituto privado o pagar clases.

En ese sentido, los ingresos que generan por el trabajo es lo que le permitió a la mayoría de las mujeres entrevistadas retomar sus estudios, como es el caso de una de las entrevistadas, ella menciona que:

Entonces trabajaba en una casa y así me pude, me hice de mi platita, y empecé a pagar los Institutos e inicié de nuevo, tuve que iniciar desde segundo, porque como debía la materia y no la presenté, me hicieron en ese momento hacer de nuevo el segundo año, y así fue como empecé (Entrevistada uno, 2022).

Una de las razones por las que el factor económico permite la inclusión es justamente cuando no representa una barrera y es esta una de las razones por las que algunas de las mujeres entrevistadas consideran al PEA como una oportunidad para culminar sus estudios secundarios al no ser un gasto significativo dentro de sus economías lo que les permite poder tener educación de calidad, tal como menciona una de ellas: “diay es una oportunidad que el PEA da y que no es cualquiera que da esa oportunidad verdad, lo único que hay que pagar es el seguro ese de estudiantes (Entrevistada , 2022) o como menciona otra de las participantes:

Entonces cuando llegué al PEA yo dije “uy aquí y con profesores tan buenos”. Lo único que uno paga es esa póliza para nosotros mismos para sentirnos seguros, y yo dije uy no esto es lo mejor que me ha pasado, la mayor bendición yo no sé ni como entré, y que sigo aquí (Entrevistada cuatro, 2022).

Dentro de las trayectorias educativas los diversos factores convergen permitiendo que una persona sea excluida o pueda acceder a educación de calidad, aun cuando estas se encuentren dentro del sistema educativo estos pujan siendo en muchos casos lo económico

una limitante, por lo que mencionan que en el PEA tenían esa consideración en el apoyo a estudiantes para evitar la exclusión como se menciona a continuación:

Diay nada ellos le brindan la ayuda que necesiten, a veces apoyaban a alguna chiquilla porque no tenía plata porque vivía muy largo, entonces le ayudaban con los pases. Nosotros entre compañerismo alguna que quería seguir y no tenía la plata para matricular, entonces hacíamos banca y le pagábamos la matrícula y así” (Entrevistada cinco, 2022).

Un punto importante que se debe retomar es la relación trabajo-estudio, ya que muchas accedieron a la educación por haber trabajado durante un tiempo y otras necesitan el estudio para poder trabajar o tener mejores puestos, en ese sentido para muchas el tener un ingreso les permite satisfacer sus necesidades básicas y poder continuar con sus estudios al poder pagar las clases, el transporte, libros y exámenes.

Tomando en cuenta que todas las mujeres entrevistadas forman parte del PEA-UCR se les realizó una pregunta sobre “¿Cómo imagina que sería si no se hubiera integrado al programa?” con el fin de conocer las oportunidades de estudio a las que pudieron acceder en caso de no estar en el Programa, una de las respuestas fue:

Di en ese momento estuviera yo en la casa, como le digo tenía una materia ahí, económicamente no tenía para ir a un lugar y bueno los exámenes que cuestan cada paquetito de esos 8 mil pesos, pero di uno se pone a pensar diay uno sin entrada porque no tengo entrada de ninguna forma de vez en cuando me sale algo ahí quiere ganarse algo y uno dice claro yo voy lo que me salga yo voy y lo hago y es una platilla que se va ganando uno, pero como le digo el motivo mío es sacar bachillerato y conseguir un buen trabajo (Entrevistada diez, 2022).

Como se evidencia en la cita, el acceso a la educación tiene un costo ya sea por pago de materia u otros gastos emergentes, lo que conlleva a que en muchos casos sea la principal limitante en el acceso a la educación, como se muestra en este caso: “ese fue el intento que hice y fui y me acuerdo que por ahí hice Térraba, en ese tiempo era Térraba, Ujarrás, Zapandí y eso verdad. Como dependía digamos también de la plata de mi mamá al final desistí

(Entrevistada siete, 2022), en el que se evidencia como el acceso a la educación está vinculado con la oportunidad de pagar por ello.

Si bien el factor económico es complejo per se, no se puede negar el hecho de que tener ingresos propios permite acceder a servicios de calidad que deberían ser un Derecho y no una mercancía, sin embargo, dentro del modelo capitalista quien tiene algún tipo de ingresos tiene mayores oportunidades, en este caso, sin la parte económica como una limitante, muchas de las mujeres lograron tener educación de calidad. Por eso, en este punto se considera que las modalidades y programas que no signifiquen un gasto importante, es un factor que permite el retorno al no ser lo económico una barrera para el acceso.

6.2.2 Factores Políticos en el retorno de las mujeres a la educación.

La política educativa como respuesta al derecho a la educación de adultos, es un tema que paulatinamente se ha ido posicionando en la política, la importancia que tiene para el país la alfabetización y acceso a la educación general básica de las personas adultas, que como se evidenció con los datos de INEC (2019) sobre cómo la población femenina mayor de 40 años tiene secundaria incompleta en mayor proporción que los hombres.

Actualmente la política educativa busca reformular o actualizar la oferta educativa para que refleje la realidad de las personas adultas, comprendidas desde las particularidades propias de la edad y los contextos, de manera que, en 2015 con la llegada de la Política y Normativa de Educación Abierta y la actualización en 2017 de la Política Educativa, se busca garantizar la educación básica de calidad, aunado a la obligatoriedad de la educación diversificada (OCDE, 2017).

Si bien a nivel país los esfuerzos por la universalización de la educación es un tema que va encaminado a cumplirse, aún existen personas que no han podido acceder a educación de calidad, un ejemplo de ello es lo que comenta una de las mujeres entrevistadas:

Yo le decía a mi hija que increíble que uno sabe que en esta época hay mujeres bueno hombres y mujeres que no saben leer y escribir todavía, en esta época personas que por alguna circunstancia de la vida no pudieron continuar con sus estudios y digamos me preguntaron que si no se podía sacar digamos primaria, yo pregunté y me dijeron que no, entonces eso sería una de las cosas

porque la mayoría de personas que no saben leer y escribir son mujeres principalmente aunque parezca yo le decía... yo no me podía imaginar en esta época a una persona que no sepa leer y escribir como dice uno verdad, pero dándome cuenta tengo una señora muy amiga una señora como de 57 años que no sabe ni leer ni escribir (Entrevistada nueve, 2022).

Un punto importante que evidencia la cita anterior es la relación que hay entre la implementación de la política con la calidad de vida de las personas, siendo el acceso a la educación uno de los factores que permiten la movilidad social. La implementación de una buena política educativa permitiría el retorno de muchas personas a la educación secundaria, reduciendo las brechas que existen en el acceso de la misma.

Dentro de la política se detallan aspectos como la calidad educativa, que si bien se encuentra dentro de los factores institucionales es un aspecto cualitativo dentro de la política y las estadísticas en esta, tal como menciona el Estado de la Educación una educación de calidad está vinculada con una formación docente que posea los conocimientos no solo teóricos, sino las habilidades para garantizar que las personas estudiantes reciban educación de calidad, en las entrevistas esto se evidencia cuando algunas de las mujeres realizan una comparación entre diferentes espacios educativos, por ejemplo:

Entonces empecé ahí y me averigüé de un lugar en Desamparados que también es del MEP, empecé, pero no me gustó porque era mucho desorden, no es como el PEA, bueno, no sé, era mucho desorden, no había cronograma, no había plan de estudio. En eso se vino la pandemia, nos mandaron para la casa y digo yo: Ay, ya esto me quitó el impulso verdad, que yo quería y no sé qué. Los profes intentaron contactarnos por internet, pero nunca se pudo, y nos dejaron, así como a la deriva, y nos comunicaron Senderos de Luz, que es una iglesia que prestaba las instalaciones a MEP para que nos dieran las clases, que ya ellos iban a cerrar. Entonces yo dije: ay que triste, tengo que ver que hago (Entrevistada cuatro, 2022).

Como se evidencia en la cita anterior la calidad educativa tuvo relevancia en la permanencia de esta persona en la educación, por lo que una política que considere la formación docente como factor que influye en el retorno es un tema de mejora continua, otro

de los casos donde realiza una comparación en el que se evidencia la importancia de la calidad educativa:

Totalmente distinto el PEA porque el PEA te pone tutores, te ayuda mucho. La escuela nocturna no, es el profesor y váyase. De hecho, es muy distinto a los temas y los profesores sin hablar mal de los profesores, verdad, de la escuela, pero ellos vienen y escriben, digámosle así, un párrafo y ya se pueden ir. El PEA no, el PEA no es así, ayuda demasiado, el PEA ayuda mucho (Entrevistada dos, 2022).

Por consiguiente, se identifica dentro de los relatos la importancia que le dan las mujeres entrevistadas al acompañamiento que reciben en sus procesos educativos, esto se ve reflejado dentro de la política educativa del 2016 tiene como nombre “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” la cual tiene entre sus visiones centrar el aprendizaje en la persona como dueña de su propio proceso, considerando la educación como Derecho.

Otro punto importante es la consideración de la persona como sujeto social y, por lo tanto, un participante activo en la sociedad para el MEP (2017) el formar desde un proceso integral permite que las personas trascienden las aulas y que apliquen los conocimientos y habilidades en la vida cotidiana, en ese sentido, la política educativa busca la permanencia de las personas ampliando la oferta educativa, brindando apoyo y considerando los retos que enfrentan en la cotidianidad.

Bajo esas ideas, si bien en las entrevistas el factor político como tal no lo mencionaron, en relación con lo anterior se identifica el apoyo que brinda el PEA-UCR a los y las estudiantes desde un proceso integral y centrado en la persona como lo evidencia esta cita:

Es una experiencia bonita, ehh como le digo, si me ha costado un poquitito más, porque las cosas ya no se me pegan tan rápido, eh, pero ha sido una experiencia bonita. Los muchachos y todo. El mucho este Andy me ha ayudado mucho, cuando he tenido que hacer este..., las vueltas para matrículas, los exámenes y todo eso, él ha sido un gran apoyo ahí en el PEA, y las asistentes. La muchacha asistente que fue a la que le firmé los papeles

también, todos han sido y son muy bella gente, y los profesores también. Todo se ve que les dedican su tiempo di a los estudiantes que, hay muchachos jovencitos, pero también habemos muchos no tan jovencitos y ellos nos tienen la paciencia (Entrevistada uno, 2022).

Por lo tanto, se considera que una buena política educativa permite el retorno de las personas al sistema educativo al garantizar educación de calidad ejecutando acciones que respondan a los vacíos que los contextos van evidenciando y que, consideran las demandas y necesidades de las diversas poblaciones reflexionando desde el concepto de trayectoria real.

6.2.3 Factores Institucionales en el retorno de las mujeres a la educación.

Como se evidenció en los apartados anteriores los factores institucionales tienen relación con la malla curricular, la oferta educativa, la infraestructura, el plan de estudios, entre otras. En este subapartado se retomará aquellos que incidieron en el retorno de las mujeres a la educación, siendo el PEA el lugar en el que actualmente están llevando sus estudios.

En muchas de las entrevistas, las participantes mencionaron que años posteriores a la interrupción de sus estudios, accedieron a institutos para culminar su bachillerato, sin embargo, existieron factores que las hizo interrumpirlos nuevamente; como es el caso de la entrevistada seis, la cual menciona que ella hizo el intento en un instituto privado, pero existieron factores como el horario nocturno y el tiempo de desplazamiento al lugar lo que le impidió que continuara.

Por otro lado, una de las entrevistas menciona respecto a uno de sus retornos que:

Yo me metí en el CONED desde séptimo y desde séptimo hasta quinto no paré, cuando yo saqué quinto año quedé embarazada de [...] y después del embarazo presenté las pruebas de bachillerato y gané esas cuatro que fue las que presenté, y no presenté matemáticas y español que son las que debo, pero sí cuando yo trabajaba empecé a ir al nocturno desde séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo (Entrevistada siete, 2022).

A nivel institucional como un factor que incide en el retorno, el MEP dentro de su oferta educativa tiene diversas modalidades, en las entrevistas se evidencia que varias de las

mujeres accedieron a institutos privados, los cuales están avalados por el MEP; otras accedieron a colegios nocturnos en algún momento de su trayectoria educativa, hasta que llegaron al PEA.

Parte de las estrategias del MEP es ampliar la oferta educativa para las personas jóvenes y adultas por medio de los programas de educación de adultos los cuales fueron mencionados en apartados anteriores como los CINDEA, IPEA, CAN, CONED y la educación abierta; de acuerdo con el MEP (2018) estos programas buscan ofrecer oportunidades de estudio que sean flexibles y permita que a nivel personal y social puedan mejorar su calidad vida.

Una de las mujeres entrevistadas comentaba que ella debido a factores económicos no podía permitirse pagar un instituto privado, pero que por medio del convenio MEP-ICER pudo realizar los exámenes de bachillerato, en ese sentido menciona:

Yo me conseguía los libros y venía. Son esos libros gruesos que le da a uno verdad el ICER, son del ICER, pero ese montón de materia que usted se tiene que aprender y al final del examen no sale todo entonces usted estudia más una cosa y resulta que en el examen le aparecería otra, pero diay ahí está en la lucha como le diay digo son 6 materias, de todas solo me quedan 2 sola, porque no tenía para ir a un instituto y pagar para clases no. Sola, solita, sola me he ido y ahora como vi eso del proyecto PEA que me pareció genial verdad la gente le ayuden a uno” (Entrevistada diez, 2022).

Como se mencionó antes, la oferta educativa del MEP se divide en dos, la convencional y la emergente, en este punto la oferta educativa del PEA es un factor que permite la inclusión educativa al brindar un acompañamiento integral donde no solo se brinda un aprendizaje académico, sino también de preparación personal por medio de las actividades que realizan y que, como se mencionará en el próximo capítulo sobre los alcances del PEA, genera una respuesta positiva de las personas estudiantes, sintiéndose motivadas a continuar gracias al apoyo que reciben.

En el PEA hay una ventaja muy importante, y que sobre eh... que es este el PEA los profes son muy comprometidos, eh un instituto de otra parte o de estudiar en la casa es como más básico, este... en el PEA a uno lo forman,

como forman un joven de colegio normal de día, lo preparan para eso. Entonces por eso yo en el PEA que me gusta. La mayoría de las materias, prácticamente noveno y parte de bachi lo he sacado ahí (Entrevistada cinco, 2022).

Aunado a eso, otras de las entrevistadas menciona el valor que tiene para ella las tutorías y el seguimiento que realizan a los y las estudiantes lo que impresiona interés por parte del programa en la permanencia y conclusión de los estudios, como lo indica la entrevistada nueve que al no presentarse a clases debido a problemas de salud, recibió una llamada del PEA para preguntarle si se encontraba bien; aunado a eso señaló que gracias a que la profesora de matemáticas sube videos explicativos o envía material no ha perdido materia.

Esto es un tema importante porque durante la pandemia por COVID-19, varias de las mujeres entrevistadas mencionaron que accedieron al PEA-UCR por medio de clases virtuales, lo cual pese a que en un primer momento fue un aspecto de exclusión porque había familias que no tenían acceso a medios tecnológico, también la virtualidad es un factor que permitió el retorno a la educación, como lo fue el caso de una de entrevistadas, ella menciona que:

Yo inicié en el PEA en pandemia y las clases eran virtuales, este el tener que concentrarse frente a un aparato electrónico, luego aprender a conectarme a Zoom verdad, que meter la contraseña, que esto, que me tenían que explicar varias veces, este... luego las clases, yo pensaba yo necesito clases presenciales, como voy a hacer yo para aprender verdad virtual. Tengo muchos años de no estudiar y ahora, pero vieras que la experiencia ha sido muy buena, de mi parte muy enriquecedora este... poder ver y escuchar tantas personas, de tantos lados que están con el mismo propósito ¿verdad? Querer superarse (Entrevistada seis, 2022).

Si bien la virtualidad representó un reto también significó una oportunidad para que personas de diversos lugares pudieran acceder a la educación secundaria la respuesta institucional para evitar la interrupción de los estudios fue considerar la impartición de clases

de forma remota, esto como se evidencia en la cita permitió una ampliación de la oferta educativa y por consiguiente que más personas pudieran acceder a educación de calidad.

6.2.4 Factores Sociales en el retorno de las mujeres a la educación.

Tal como se expuso anteriormente en los factores económicos, la ausencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas, es un factor importante en la toma de decisiones respecto a la continuidad de los estudios. No obstante, a pesar de que este sea comprendido como un factor económico, cabe destacar que tiene repercusiones a nivel social, mismas que se tornan excluyentes; así lo indica la entrevistada uno, quien relata que: “(...) por no tener, así como un auge económico y que yo pudiera sacar mes a mes como para ir y sacar las materias dos o tres (...) me impedían seguir este... estudiando” (Entrevistada uno, 2022). Es decir, se denota como el factor económico fue determinante para la familia, esto se vincula con la realización del proyecto de vida.

Lo mismo sucede con el trabajo, este es fundamental para un porcentaje alto de las entrevistadas, sin embargo, la entrevistada tres, menciona, no solo el trabajo desde la necesidad económica, sino el trabajo como factor excluyente de una estructura que no concibe las realidades de la población adulta. “Ya yo veía las compañeras que no podían ir, tal vez a un curso si y al otro no porque le quitaban en el trabajo que ya no les iban a dar permiso (...) se graduaron unas un año, y otras dos años después de mí” (Entrevistada tres, 2022). Lo anterior provoca retraso en los proyectos de vida, a partir de situaciones excluyentes por sistemas que no toman en cuenta los factores que influyen en la vida de las personas adultas.

Otro de los factores, que se ha tornado una herramienta facilitadora, pero a su vez excluyente es la tecnología, para los autores estos procesos de exclusión deben de analizarse desde una doble vertiente al contemplar los procesos personales de los individuos, pero también desde la dimensión global que evidencia las fracturas sociales. (Jiménez et al, 2009)

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico de este nuevo contexto están deparando unos modelos de sociedad más avanzadas, con mayores niveles de bienestar al tiempo que generan fenómenos que acaban configurando procesos de exclusión que producen fracturas sociales

importantes y, sobre todo, trayectorias personales de exclusión de índole muy diversa. (...) Para Tezanos (1999) la expresión exclusión social conlleva una «imagen dual» de la sociedad, con la existencia de un sector «integrado» y otro «excluido». Así, el «estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión» (Jiménez et al., 2009, p.20)

Por lo tanto, a partir de lo anterior, se entiende que la globalización de las tecnologías, integran a una parte de la población, permitiendo el acceso en este caso a la tecnología y a las facilidades que la misma permite, sin embargo, al incluirla como método de enseñanza o bien como herramienta en la educación deja de lado a una gran parte de la población que no tiene acceso a computadora, internet o bien a capacitaciones sobre cómo usar las diferentes tecnologías, generando así exclusión en este sector de la población.

Lo anterior se evidencia en las diferentes comunicaciones de las personas participantes, quienes manifiestan, en algunos casos disconformidad con las clases virtuales, o bien dificultades, y quienes proponen que el PEA- UCR, sea bimodal o bien completamente virtual.

Yo decía ¿y ahora aquí qué? porque yo inicié en el PEA en pandemia y las clases eran virtuales, este el tener que concentrarse frente a un aparato electrónico, luego aprender a conectarme a Zoom verdad, que meter la contraseña, que esto, que me tenían que explicar varias veces, este... luego las clases, yo pensaba yo necesito clases presenciales, como voy a hacer yo para aprender verdad virtual (Entrevistada seis, 2022).

En el caso de la entrevistada seis, a pesar de que señala dificultades existentes en cuanto al aprendizaje virtual, menciona que ella observó, la capacidad que tenían las mismas de generar acceso a muchas otras personas.

(...)quisiera agregar que esto de las clases virtuales como que abrió un poco más el panorama para que más personas pudieran tener esta experiencia, entonces ese es mi aporte que, si se pudieran hacer virtuales también por la experiencia que yo viví, que vi tantas personas de tantos lados del país

recibiendo las clases y también aprovechando esta oportunidad (...) (Entrevistada seis, 2022).

Por lo tanto, se evidencia cómo a pesar de ser un factor integrador, representa la exclusión de muchas otras personas y grupos.

En relación con lo anterior y retomando la tabla 7 del Estado de la Educación 2021, y relacionado con el clima educativo, es el acceso a la tecnología e información. Según el Estado de la Educación (2021), la pandemia generó exclusión educativa a nivel mundial, esto debido al acceso a la tecnología de las familias, por lo tanto, se configuró un apagón educativo, al reprimir a las familias de su acceso a la educación por falta de insumos tecnológicos y conocimientos en ese ámbito, surgimiento de una nueva forma de exclusión educativa protagonizada por los “estudiantes desconectados”: aquellos que formalmente permanecen en el sistema, pero que carecen de las condiciones necesarias para dar continuidad y desarrollar procesos de aprendizaje de calidad.

Por otro lado, un factor importante evidenciado en la investigación, es el apoyo, de las 10 personas entrevistadas, solo una comenta que no contó con redes de apoyo para retomar sus estudios. Las otras 9, mencionaron padres, madres, hijos, y esposos. De las 9, 4 mencionan que su principal fuente de apoyo fue su esposo, se destaca al ser el más recurrente de los apoyos nombrados por las entrevistadas. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en el siguiente extracto:

(...) mi pareja es el que está super contento, y él me dijo, usted va para largo yo confío en usted, y él es el que me apoya en todo. Él inclusive, un día le dije ya quiero dejar todo botado, y él me dijo cómo esta oportunidad, yo quisiera ir a la UCR, aunque sea ir a pararme, algo así. Y mi familia como te comenté no tengo relación con ellos, por ahí (Entrevista 4, 2022).

A partir de las entrevistas, se determina que las redes de apoyo son fundamentales para la realización del proyecto de vida. Se evidencia, que, relacionado con los factores de exclusión, las mujeres recaen en culpabilizarse de estos factores. La culpabilización del individuo, y la importancia del apoyo familiar, se ve reflejada en la siguiente cita:

La verdad que no, yo sola, sí tuve apoyo claro de mi esposo en el momento en el que no tenía a mi hijo, porque a veces yo quería desistir, porque yo tengo

esa mala costumbre de que empiezo algo y no lo termino, es algo en mí que he querido ir superando y quiero hacer esto por ese mismo motivo porque siempre todo lo dejo botado la verdad (...) (Entrevistada siete, 2022).

Es a partir de lo anterior, que se evidencia que la participante ha necesitado de las redes de apoyo para que su autopercepción cambie, sin embargo, también se evidencia otro factor que se ha analizado a lo largo de la investigación que corresponde a asumir culpa sobre factores excluyentes que están desligados del individuo, sino que tienen su génesis en factores sistemáticos.

Claro que tengo algunos problemillas como de depresión y eso, no lo pongo de excusa, pero si me afecta a veces, en ocasiones me afecta mucho este entonces él alguna ocasión o en muchas ocasiones él me decía tiene que ir todavía ahorita actualmente no crea a veces yo digo no estoy entendiendo bien me está costando demasiado ya no voy a ir, tiene que ir, tiene que seguir (Entrevistada siete, 2022).

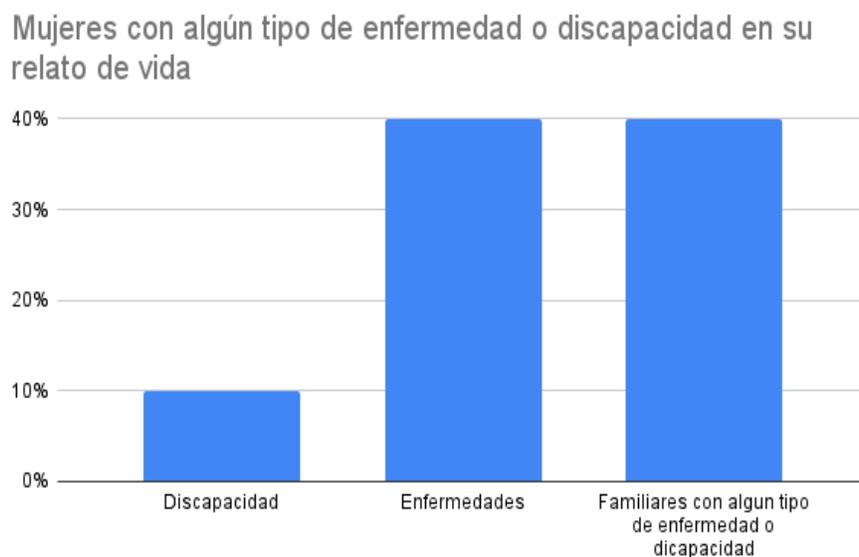
Se evidencia que a pesar de que la entrevistada, determina que sufre problemas de salud, insiste en la responsabilidad que tiene por querer interrumpir los estudios. Se deja de lado y se invisibiliza la salud mental, y los factores contextuales que permean en el acceso a la educación. Esto además de las responsabilidades de satisfacción de necesidades básicas y en el caso de las mujeres, los roles de género y las responsabilidades asociadas al género impuesta por la sociedad.

La autopercepción, y autoconvencimiento de la capacidad de culminar los estudios, fue un factor recurrente durante la investigación, en donde las mujeres mencionan la ausencia de proyecto de vida, o como dejaron de lado la satisfacción personal por el cuidado y los proyectos de otras personas: “sí es algo que yo quiero hacer para mí y para demostrarme también de que sí lo puedo hacer, porque como dicen, como dicen vagancia o dejadez que se hace uno (...) (Entrevistada diez, 2022).

La interrupción del proyecto de vida, se ve evidenciado como se mencionó con anterioridad, en la salud de las mujeres y de sus familiares. Ya que este es un factor que determina la permanencia en los estudios. Esto debido a las percusiones personales, así como el cuidado de familiares, y las responsabilidades que esto implica.

De las personas entrevistadas, cuatro de ellas mencionó que contaba con alguna enfermedad que afecta su permanencia en los estudios, una mencionó que cuenta con una discapacidad, y otras 4 que asumen el cuidado de familiares.

Gráfico 20: Enfermedad y discapacidad como factor excluyente de la educación abierta.



Elaboración propia a partir de las entrevistas 2022

Al ser 9 de 10 entrevistadas las que ven permeada su educación por situaciones de enfermedad y discapacidad en ellas y sus familiares, se puede determinar como un factor excluyente. A pesar de lo anterior, las mujeres asumen la responsabilidad con el fin de luchar por su derecho:

(...) adquirí una responsabilidad conmigo misma, de tener que sacar el tiempo, tener que proponerme verdad, porque las labores de la casa, que tengo que cuidar a mi papá también estar pendiente de él, claro que sí he tenido que aprender a disciplinarme y que, aunque esté cansada y eso tengo que leer, aunque sea un poquito y ahora que estoy yendo presencial, pues el hecho de salir un rato de la casa (...) (Entrevistada seis, 2022).

Otro factor que permea cada una de las entrevistas realizadas, tiene que ver con la adultez. La misma se analiza de manera individual como las afectaciones que tiene la adultez en la autopercepción, pero también como la linealidad institucional permea en la continuidad de las familias en la educación abierta.

En las entrevistas se evidencia cómo las mujeres participantes, se encontraban receptivas de reintegrarse a la educación por su edad y los mitos existentes, así como la linealidad establecida por los sistemas educativos.

Claro, ya si me daba un poquillo de miedo porque yo decía, ya uno ya más viejillo ya le cuesta más, y si cuesta jajaja. Yo lo he vivido, no es lo mismo cuando yo hace años estaba que ahorita, ya cuesta más que se le peguen a uno las cosillas (Entrevistada uno, 2022).

La educación, se ha limitado únicamente a la edad temprana, sin tomar en cuenta que la edad no representa un factor determinante para el cumplimiento de metas. No obstante, cuando se trata de educación de personas adultas, tal cual se evidenció en capítulos anteriores, existen deficiencias y pocas redes de apoyo. Así lo menciona también la entrevistada dos a continuación:

Ehh no, quizá mi mamá a estas alturas, y mi papá, ellos si me dijeron, pues, que era muy buen ejemplo para mis hijos, pero que ya para qué. Y apoyándome, número uno mi esposo, él siempre me apoya a que lo saque a que no lo suelte, que lo saque, me dice: Si ha llegado hasta donde ha llegado el día de hoy, tiene dos ganadas de bachillerato, así como usted sacó ese noveno, usted termina ese bachillerato créalo que lo va a lograr (Entrevistada dos, 2022).

Sin embargo, entre las 10 entrevistadas 1 mencionó, no tener el sentimiento de que la edad es un factor que impida el cumplimiento de sus metas: “yo la mentalidad mía no me siento vieja, así como para agarrar un libro y ponerme a leer” (...) (Entrevistada diez, 2022). No obstante, 9 de ellas mencionan la adultez y la ruptura de la linealidad educativa como un elemento trascendental en su trayectoria educativa y la continuidad de los estudios, también lo menciona en el siguiente segmento la entrevistada tres: “ya mi hijo conocía, ya me había dicho: mami es un programa donde van adultos mayores, no se preocupe, hay gente mayor, hay gente joven, de todo hay” (2022). De esta manera se evidencia, como la edad de las personas que participan de los programas y con ello las políticas educativas existentes pueden convertirse en factores que integren o excluyan a la comunidad adulta.

Por otro lado, en el apartado de factores sociales que incidieron en la interrupción de los estudios, en el capítulo 5 se expuso el caso de una mujer participante, que fue “sacada” por su familia de la educación secundaria, esto a pesar de su deseo de continuar. Por lo tanto, se analizó el adultocentrismo, en donde según Foucault (1992), se da la dominación de una persona sobre la otra, en este caso como lo menciona Vásquez (2013), por la imposibilidad de valorar la opinión de la juventud. Lo expuesto, se confirma en el retorno de la entrevistada dos a la educación, cuando la misma relata que en su adultez ella menciona cuánto deseaba continuar con sus estudios:

Yo si deseaba continuar los estudios, yo sí. De hecho, él (el padre) llegó una edad, pobrecito, en que lloraba y se disculpó, (...), de haber sabido que yo si quería ser una profesional él hubiera hecho todo lo posible, pero “yiyay”, yo le decía, papá no se aburra, yo algún día voy a sacar el bachillerato, vas a ver, pero diay, no me logró ver graduada verdad, se lo llevó Dios antitos, pero ni modo, la vida continúa y hay que seguir adelante (Entrevistada dos, 2022).

Menciona como su opinión y deseo adquirió valor hasta llegar a la adultez, esto a pesar de que el deseo por continuar estudiando estuvo desde que era niña. Es a partir de lo anterior, que se refuerza el hallazgo y la importancia que tuvo el adultocentrismo como factor influyente en las trayectorias de vida.

Además, en el caso de la entrevistada dos, se vincula directamente con la adultez y la linealidad esperada, debido a que, a pesar de sus metas académicas claras, aquella decisión de poder en su niñez, tiene repercusiones en la actualidad. Por lo tanto, la misma asume culpa de factores externos a ellas que le impidieron acceder al derecho a la educación:

Ya yo tomé el estudio después de cierta edad. (...) y créame que me marcó, porque en este momento, yo me he sentido “fustrada”, a mi edad que ya para que, “yiyay” que como está esto, que no hay trabajo, y mi sueño siempre ha sido “yiyay” trabajar, tener mi bachillerato y ojalá sacar un idioma, (...), pero “yiyay” como está esto tan difícil, y como te digo a veces me “fustro” y digo ya para qué, si ya estoy vieja, tengo 52 años, tengo cuatro nietos(...) (Entrevistada dos, 2022).

Aunado al tema de análisis del adultocentrismo, el mismo se evidencia en el relato de la entrevistada diez, quien menciona que “(...) cuando uno está en la escuela o el colegio lo agarra como una obligación verdad que los papás lo obligan a uno porque usted tiene que estudiar y ahora no, ahora yo lo veo como termino y salgo adelante” (Entrevistada diez, 2022).

Es durante el presente análisis que se evidencia la influencia que tienen los factores en las trayectorias educativas, durante toda la vida de las mujeres, y como los factores universales, tienen afectaciones en el microambiente. Causando así una difusión entre lo universal y singular, que en muchas ocasiones termina culpabilizando al individuo.

6.2.4.1 Género como factor de exclusión

El género se encuentra dentro de los factores sociales que inciden en las trayectorias educativas, no obstante, se realiza dicho análisis en un subapartado, debido a que la temática se encuentra intrínseca en la investigación. Cabe destacar que se analizarán factores directamente vinculados al género, sin embargo, no se puede dejar de lado como el género permea toda la vida cotidiana y con ello las trayectorias educativas en su totalidad.

Entrando al tema en cuestión, los roles de género según Lamas (2002) son el conjunto de normas que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Resulta indispensable analizarlos, pues son determinantes en las responsabilidades asumidas por las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Estos comportamientos son normalizados y naturalizados en las dinámicas de vida de todas las mujeres, en algunos casos ocasionando que se deje de lado los intereses individuales por el bienestar de los otros.

Y antes yo tenía todo el tiempo del mundo, yo tenía mis cosas que hacer y todo, pero tenía más chance para sentarme a estudiar y a repasar. Ahora aquí en la casa pues uno tiene el chance, pero ya uno tiene otras obligaciones que tiene que cumplir entonces el tiempo se reduce un poquitito. Entonces en los ratitos que puedo y cuando ellos se van, mi esposo a trabajar y mi hija al colegio, entonces ya yo me quedo, hago un poquitillo ahí de algo en la casa y ya me siento a repasar (Entrevistada uno, 2022).

Tal cual lo evidencia la entrevistada uno, ella menciona como “antes” de las responsabilidades asumidas, tenía tiempo para su realización personal. Además, resalta, que en la actualidad cuando puede sacar tiempo para ella, es cuando su familia no está en la casa, por lo tanto, no tiene la “responsabilidad de atenderla”. Lagarde (1996), hace referencia a la construcción social de estos roles con el fin de la emancipación y control sobre las mujeres.

Los roles de género provocan que las mujeres no estudien por renunciar a sus derechos personales, y priorizar los deseos o necesidades de otras personas. Lagarde (1996) menciona que se ven obligadas a elegir el bienestar de las otras personas, sobre su crecimiento personal y profesional. Lo anterior resulta excluyente, es por esto que se estudia el fenómeno, con el objetivo de comprender las trayectorias de vida de mujeres, que se ven permeadas por los roles de género y sus implicaciones.

Es complicado, es difícil, por esa razón es que uno deja todo verdad y se dedica a lo demás y las cosas personales las deja a un lado o yo siempre he sido porque desde que nació [...] como hasta los tres años ya yo tuve que dejar de trabajar porque yo ya que me di cuenta de la condición de él, entonces yo tuve que dejar todo, trabajo y todo, era cuando le cuento estaba estudiando en el CONED, entonces ya lo dejé todo y después mi mamá enfermó entonces ya la cuidé, luego mi suegra enfermó y la cuidé ya ellas no están y yo me quedé con la responsabilidad de mi hermana y de mi hijo; entonces eso es lo que siempre yo, tal vez son excusas que no, le cuesta en realidad no es tan bonito porque diay hay que estar en todo, uno como mamá tiene que estar en todo. Tiene que estar en todo, en la casa, en el estudio no tanto porque este... trato de repasar y eso, pero es poco el tiempo que me queda, pero, es poco el tiempo que me queda, sin embargo, cuando lo quiero hacer y lo quiero lograr, pero sí la casa, el chiquillo por su condición requiere muchas atenciones mi hermana también, entonces si eso es lo que cuesta porque no es fácil nada fácil (Entrevistada siete, 2022).

Entre los principales roles de género evidenciados, se encuentran la maternidad y el cuidado. Los cuales han sido asumidos por la mujer históricamente, Lagarde (1996) menciona que la posición y el papel de las mujeres aceptados y promovidos socialmente, son los de ser

encargadas del desarrollo, y por ende el cuidado, limitando su existencia a: seres para el desarrollo de otros.

El factor de la maternidad es sumamente influyente en las trayectorias educativas, debido a que dentro de los roles construidos para las mujeres es el de procrear, por lo que muchas de ellas se han visto excluidas de las aulas con el fin de priorizar la maternidad, sin recursos y políticas que las respalden y les permitan continuar sus estudios. Caso cuyas afectaciones son menores para los hombres, pues la responsabilidad legal del pago de pensión existe, más no es una regla social. Además, el cuidado y la crianza no puede reducirse únicamente a los recursos económicos, sino que requiere de redes de apoyo, tiempo y recursos emocionales.

Después de que dejé los estudios, me casé a los 18 años. Digo yo: después estudio. Porque siempre he tenido las ganas de estudiar. Y diay, ya me casé. A los dos años tuve a la chiquita, después digo yo: ya cuando esté más grande me meto a estudiar. Ya pedimos la otra a los cuatro años, ya la otra nació, y ya ahora era cuando esté más grande. No me gustaba dejárselas a nadie. Y diay, ya se me vino otro al año, otro al año, otro al año. Tengo tres de un año de diferencia. Digo yo: ahora mientras crecen estos (Entrevistada tres, 2022).

La entrevistada tres, evidencia en su relato como la maternidad retrasó su proyecto de vida; esto aunado al matrimonio temprano, lo que implica asumir responsabilidades del hogar a temprana edad; también menciona más adelante, que actualmente, si ella pudiera devolver el tiempo, no se casaría, y únicamente se dedicaría a estudiar. Es de esta manera que se priorizan las responsabilidades asignadas socialmente, sobre las metas individuales. Lo mismo, se evidencio en el apartado anterior con el cuidado de familiares con alguna situación de enfermedad o discapacidad.

En relación con lo anterior, algunas de las mujeres mencionan que sus parejas son una red de apoyo fundamental en el proceso de retomar los estudios, no obstante, a pesar de que las parejas son una red de apoyo importante para las entrevistadas en 4 de las 10 entrevistas, existen quienes no mencionan esta red de apoyo. Cabe destacar, que en ningún caso se menciona de forma explícita la violencia patriarcal hacia alguna de las entrevistadas al no permitirle continuar los estudios. No obstante, se destacan dos situaciones particulares.

Una de ellas es que 2 de las 4 personas que menciona apoyo de su pareja, relatan que en cuanto sus cargas del hogar disminuyeron, ellos las apoyaron, un ejemplo de lo anterior es lo siguiente:

La verdad que no, yo sola, sí tuve apoyo claro de mi esposo en el momento en el que no tenía a mi hijo, porque a veces yo quería desistir, (...) este entonces él alguna ocasión o en muchas ocasiones él me decía tiene que ir y todavía ahorita actualmente no crea a veces yo digo no estoy entendiendo bien me está costando demasiado ya no voy a ir, tiene que ir, tiene que seguir (Entrevistada siete, 2022).

Por lo tanto, se evidencia, que existe un apoyo condicionado a los roles de género como el cuidado y los oficios del hogar. En otra de las situaciones, la entrevistada uno menciona que en cuanto su hija entró al colegio, su esposo la apoyó a estudiar, pues tenía más tiempo libre: “Ahh, están muy contentos, bueno, mi esposo está feliz porque él siempre me decía que cuando mi hija no necesite tanto de mí, puede retomar sus estudios” (Entrevistada uno, 2022). En ambos casos se evidencia cómo se sobrepone el cuidado y los quehaceres del hogar por sobre el derecho a la educación de las mujeres. Sin tomar en cuenta que el cuidado de las personas menores de edad es compartido y no únicamente de las mujeres.

A partir de las desigualdades evidenciadas, desde el MEP, se han generado acciones, programas, departamentos para la igualdad de oportunidades y la no discriminación por género, tal es el caso de la Oficina para la Equidad de Género que ha elaborado propuestas que responden de manera igualitaria a las diferencias entre hombres y mujeres, eliminando los estereotipos de las legislaciones educativas, aunado a eso, crearon un Plan de Acción Estratégico con el que buscaron incorporar los criterios de igualdad a los planes operativos con el fin de garantizar el derecho a la educación de las mujeres (Guzmán et al 2003).

No obstante, a pesar de estos esfuerzos, se continúan evidenciando situaciones de violencia de género, que provocan exclusión estudiantil, tanto expresado en conductas machistas, como en micromachismos. Lo anterior se evidencia en el siguiente extracto:

De hecho, a una compañerita, (...), siempre me dice: (...), la tengo como un ejemplo, ya casi me gradúo. Porque ella estuvo, y el marido llegó y la sacó, no la dejó. Después me di cuenta cuando no estaba, que llegó y sacó, y le falta

solo terminar el bachi, ya tiene por lo menos el tercero. Y ya ella está libre, ya dejó al marido, los hijos están grandes (...) (Entrevistada tres, 2022).

Es a partir de estas situaciones, y otras expresiones de la sociedad patriarcal, que resulta fundamental el análisis del género como factor que interviene en las trayectorias educativas. De esta manera, el empoderamiento de las mujeres para luchar contra las desigualdades sociales existentes, así como las privaciones sistemáticas, permite a las mujeres exigir su espacio y validación en la sociedad, no obstante, Lagarde (1996), menciona que implica que las personas cuenten con recursos para enfrentar las exigencias y competencias del mercado, por lo tanto, una política pública que garantice el acceso de las mujeres a sus derechos dentro de una sociedad patriarcal.

Capítulo VII: Inclusión educativa: Alcances y limitaciones del PEA.

Por último, en este apartado se retoman los antecedentes expuestos en el capítulo dos. El mismo pretende tener una mejor comprensión del PEA-UCR, de lo que representa para las mujeres participantes, así como de los logros y las limitaciones del programa. Por último, se realiza un análisis de la visión, el proyecto de vida y la contribución de las mujeres en la educación. Cabe destacar, que este capítulo busca responder al objetivo número tres de la investigación.

7.1 PEA: Un logro de la educación abierta

El PEA como se mencionó en el capítulo 2, tiene su origen como un Proyecto de Formación Docente de la Vicerrectoría de Acción Social e inscrito a la Escuela de Trabajo Social. Vargas, Meléndez y Fonseca (2020) apuntan que uno de los motivos de la creación del programa nace de la necesidad de los funcionarios y funcionarias de la UCR para acceder a sus estudios secundarios y luego esta oferta educativa se amplió para otras poblaciones, tal como lo comentó una de las mujeres entrevistadas:

Se supone que esto del PEA empezó para familiares y empleados de la misma Universidad, después yo vi que lo abrieron para gente de la comunidad y después yo ya vi que era más abierto, fue cuando tuve la oportunidad porque yo estuve como en tres oportunidades viendo a ver si me podía meter y digo yo ve que bien cuando me aceptaron yo estaba contenta (Entrevistada nueve, 2022).

En ese sentido, el PEA centra su eje de trabajo en el acceso a la educación de las personas adultas, en el caso de Costa Rica propiamente los Programas de Educación Abierta surgen para todas aquellas personas que por diferentes motivos no podían retomar o iniciar sus estudios en la educación formal (Mora, 2006), por su parte, el PEA-UCR planteaba una propuesta que incluía en su currículum académico no solo las clases presenciales, sino el acompañamiento estudiantil, las tutorías individuales y las giras como actividades complementarias del proceso de enseñanza, abriendo las puertas también a estudiantes de la universidad para la realización de TCU, horas estudiantes y horas asistente (Vargas et al, 2020).

En sus inicios como se mencionó con anterioridad el PEA inició como un programa empresarial-institucional en vinculación con el MEP, si bien el plan de estudios estaba basado en el del MEP, el PEA buscaba que sus clases y el enfoque pedagógico respondiera a las necesidades de la población participante contemplando las actividades complementarias antes comentadas.

De acuerdo con Chanto (2020) el objetivo de dichas actividades era reforzar los aprendizajes y el desarrollo de habilidades del estudiantado, con el fin de analizar la realidad nacional desde diversos espacios que le permitían al estudiantado conocer y vincular los aprendizajes con los diferentes contextos, ejemplo de ello eran las giras que de acuerdo con Mora (2016) permitían aportar y complementar los contenidos académicos.

Este es un tema recurrente entre las entrevistadas, el apoyo que el PEA brinda a los y las estudiantes, la diferencia que tiene con otras modalidades de educación abierta y principalmente una educación centrada en la persona, como lo menciona una de las entrevistadas:

Y si, por supuesto, totalmente distinto el PEA porque el PEA te pone tutores, te ayuda mucho. La escuela nocturna no, es el profesor y váyase. De hecho, es muy distinto a los temas y los profesores sin hablar mal de los profesores, verdad, de la escuela, pero ellos vienen y escriben, digámosle así, un párrafo y ya se pueden ir. El PEA no, el PEA no es así, ayuda demasiado, el PEA ayuda mucho, ya el que no estudia en el PEA es porque no quiere, jaja. En el caso mío, a mí me han atendido muy bien (Entrevistada dos, 2022).

La formación integral que el programa brinda a los y las estudiantes no se limita únicamente al aprendizaje dentro de las aulas, las tutorías y el seguimiento a estudiantes garantiza la permanencia en el proceso educativo. Para las mujeres entrevistadas el PEA ha sido una oportunidad única para algunas que consideraban que ya estaban demasiado “viejas” para retomar sus estudios, hasta para aquellas que no tenían los medios para acceder a educación de calidad “es una oportunidad, de que, o sea es una oportunidad de que a mi edad mi madurez, poder sacar bachillerato, yo jamás pensé que lo iba a poder lograr, es una oportunidad porque en el PEA a uno le dan” (Entrevistada cinco, 2022).

Desde la educación abierta, el PEA ha representado un logro en el tema de educación de adultos, siendo las mismas personas las que se encargan de comentar y compartir información sobre el PEA, al ser una alternativa enfocada en la persona y los diferentes tipos de aprendizaje se garantiza el derecho a la educación al brindar una educación de calidad.

7.1.1 Objetivos del Programa

Dentro del accionar del PEA-UCR, es importante mencionar los objetivos y cómo se ven reflejados en el desarrollo pedagógico de sus clases, desde la concepción de la educación como Derecho Humano siendo este el enfoque que desarrollan permitiendo un proceso integral que no solo contempla las materias académicas, sino que construyen nuevos conocimientos para un crecimiento académico y personal. Esto es comentado por las entrevistadas como:

En el PEA hay una ventaja muy importante, y que sobre eh... que es este el PEA los profes son muy comprometidos, eh un instituto de otra parte o de estudiar en la casa es como más básico, este... en el PEA a uno lo forman, como forman un joven de colegio normal de día, lo preparan para eso (Entrevistada cinco, 2022).

Como se menciona en la cita anterior la percepción de las estudiantes respecto a la formación que reciben por parte del PEA-UCR, está vinculada al apoyo que reciben de los y las profesionales que trabajan en el programa y la multidisciplinariedad permite el desarrollo integral del proceso educativo y se ve reflejado en los comentarios de las mujeres entrevistadas respecto al programa;

Bueno súper lindo, súper bien acogida eh... Andy me ayudó mucho no sé si usted lo conoce, Andy me ayudó mucho primero porque la tecnología me comía y él me ayudó mucho el primer año, él estuvo en todo bueno todavía, lo que pasa es que ya aprendí, pero antes me costaba conectarme y todo y él me ayudó mucho y la acogida de ahí fue muy lindo, los profesores todos son muy buenos como uno ya es mayor como que les gusta como que uno aprenda. Me gusta mucho la forma en que dan las clases, son muy buenas (Entrevistada ocho, 2022).

El acompañamiento aunado a la apertura de la oferta educativa ha permitido que más personas tengan acceso a educación de calidad y que la demanda del programa crezca tal como ha sucedido desde su creación con la oferta educativa que un primer momento solo era para las personas funcionarias de la UCR, luego se amplió para los familiares de dichas personas y finalmente a la comunidad que buscaban concluir sus estudios secundarios.

7.1.2 Alcances del Programa

El PEA, como se ha mencionado en apartados anteriores desarrolla una pedagogía que acompaña al estudiantado en su proceso de aprendizaje, siendo esto una característica presente en los relatos de las mujeres entrevistadas, lo que evidencia la importancia que tiene el programa en la trayectoria educativa de las mujeres participantes del PEA-UCR.

Si bien el PEA-UCR inició sus labores desde el 2005, la mayoría de entrevistadas no lo conocía hasta que alguna persona les comentó o lo vieron en alguna red social, se toma como un alcance del Programa el crecimiento y reconocimiento dentro de la población participante teniendo una opinión positiva que se comparte con otras personas. A las mujeres participantes se les preguntó el medio por el cual conocieron del PEA-UCR, obteniendo cinco respuestas específicas (Ver gráfico).

De acuerdo con el gráfico, el 30% de las mujeres entrevistadas conocieron del PEA por alguna red social como Facebook, como se muestra en el siguiente fragmento: “(...) me salió una publicación en Facebook, entonces que una amiga que tengo en común ella publicó el anuncio de la matrícula entonces yo lo vi y me metí” (Entrevistada siete, 2022). Otro 30% de las mujeres fue por recomendación de familiares y/o amistades, por ejemplo:

Esto es interesante porque yo del PEA no conocía, fue por un chat de la familia, que una prima subió este...: “si quieren aprovechar el tiempo en la pandemia, esta esta información, espero que les sirva”. Entonces yo leí la información y me pareció muy interesante verdad, me apunté y así fue como me enteré, hasta ya después que estaba metida en todo esto fue que empecé a investigar que era el PEA, que solamente en un principio sólo se abrió para los trabajadores de la UCR que no tenían el bachiller verdad, pero así fue como lo conocí (Entrevistada seis, 2022).

Aunado a eso el 10% accedió al PEA por convenio interinstitucional y otro 10% al ser funcionaria de la UCR, como se evidencia en los siguientes fragmentos: Hace como tres años ya que se dio esa oportunidad entonces capacitación del MOPT envió los correos, entonces ahí fue donde lo conocí” (Entrevistada ocho, 2022).

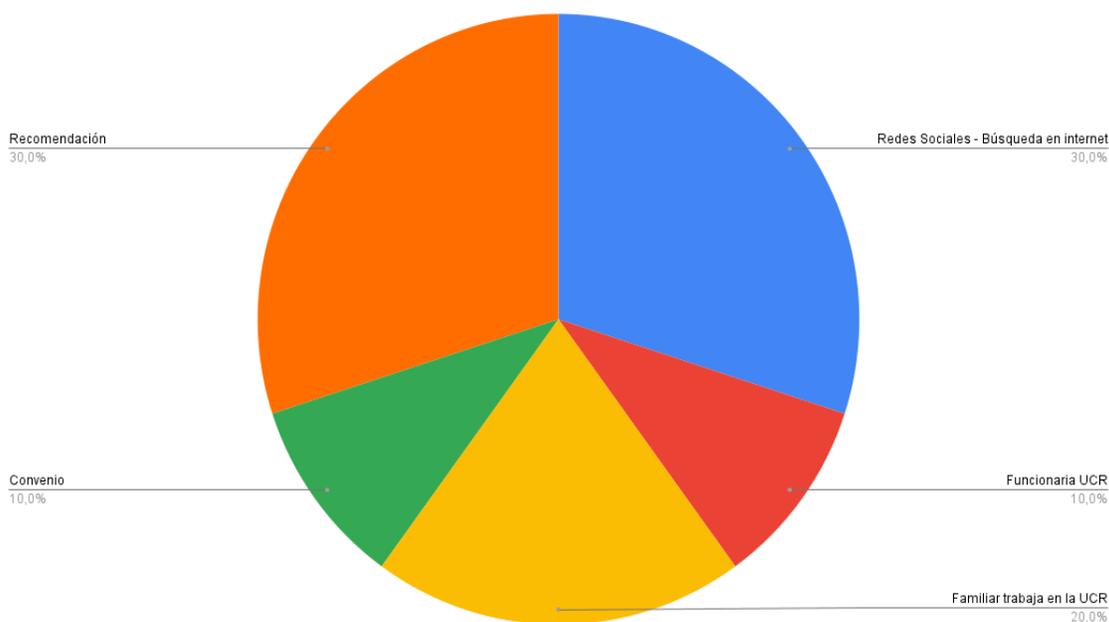
Así como también:

(...) insistiendo a mi jefe, le hice caso hable con el jefe de la UCR, y él me dio el permiso, entonces el jefe de la empresa privada también me dio el permiso, pero fue como así, este que, este... logre ingresar a la u, pero fue porque yo trabajé ahí y me di cuenta del programa del PEA” (Entrevistada cinco, 2022).

Finalmente, el 20% de las entrevistadas son familiares de un funcionario de la universidad por lo que pudieron acceder al programa por medio de ellos, como es el siguiente caso: “bueno van a hacer ya 14 años, ahí fue donde lo conocí por medio de un hermano que trabaja ahí en la UCR, y el Programa estaba para o funcionarios o familiares cercanos y ahí él me hizo el favor, y así fue como lo conocí” (Entrevistada uno, 2022).

Gráfico 21: Medio por el cuál las mujeres participantes conocieron el PEA-UCR

Cómo conocieron el PEA



Fuente: Elaboración Propia.

Se evidencia que el PEA es conocido en diferentes esferas lo que ha permitido que más personas accedan a él, aunado a la apertura que tuvo el programa años después de su creación al expandir la oferta educativa a las personas de la comunidad lo que ha significado una gran oportunidad para las mujeres participantes. Tal como se mencionó en el apartado del PEA, este realiza un proceso integral que contempla cinco aristas.

La primera arista tiene relación con el proceso de aprendizaje y todo lo que engloba el plan de estudios, para las mujeres entrevistadas las clases son un espacio en el que se sienten apoyadas por los y las docentes, estos espacios les permite un aprendizaje que no solo se centra en el memorización de textos, sino que las orienta en la construcción del conocimiento con actividades que amplían sus habilidades y desarrollan un pensamiento crítico, como lo es el caso de una de las entrevistadas, la cual menciona desde su perspectiva cómo ha sido la experiencia en el PEA:

PEA los profes son muy comprometidos, eh un instituto de otra parte o de estudiar en la casa es como más básico, este... en el PEA a uno lo forman, como forman un joven de colegio normal de día, lo preparan para eso. Entonces por eso yo en el PEA que me gusta (Entrevistada cinco, 2022).

También mencionan la importancia que tienen las giras en el aprendizaje que adquieren en las visitas, no solo académicamente, sino personalmente:

Diay, mucho mejor en el aspecto que, ahora con los chiquillos, bueno por mí en lo personal excelente, me hizo crecer, me hizo conocer, una relación con los compañeros, compañeras y profesores muy linda, mucho respeto y amabilidad. Disfruté los paseos de las giras, que tal vez yo estaba con ir a conocer Tapantí, y ahí lo conocí. Y fuimos a parques Nacionales muy lindos, siempre en grupo y los grupos muy lindos, muy amenos, muy ordenados (Entrevistada tres, 2022).

Aunado a eso se contempla como alcance del PEA la valoración que tienen las entrevistadas de las clases y la forma es que el profesorado las imparte permitiendo que aquellas personas de mayor edad no sean excluidas del proceso de aprendizaje, sino que desarrollen habilidades por medio de actividades complementarias como tutorías individuales las cuales se enfocan en reforzar aquellos aspectos que requieran un mayor

acompañamiento, lo cual se ve reflejado en el siguiente fragmento: “Sí claro, además de que siempre están como pendientes, inclusive vea con Ronald, el fin de semana antes del examen él se conectó con nosotros, nos dio como un resumen, una ayuda y todo, entonces claro que todo eso influye” (Entrevistada cuatro, 2022).

Otra de las aristas es justamente el apoyo que se brinda al estudiantado que para muchas es una fuente de motivación al sentirse parte del programa y el interés del mismo en la permanencia de los y las estudiantes, siendo un aspecto que influye positivamente tal como lo menciona Vargas et al (2020) este apoyo busca reducir la exclusión educativa y, por lo tanto se realiza un trabajo integral para garantizar dicha permanencia y el acceso a la educación, siendo esta la percepción de las entrevistadas; por ejemplo, lo que comenta una de ellas respecto al PEA:

Ha influido mucho, porque desde los profesores hasta el personal administrativo lo impulsan a uno a seguir adelante. Ellos no se fijan que si tenés más o menos edad, sino que ellos impulsan a todos por igual. Hay que ponerse las pilas, hay que hacer esto, hay... Entonces este, eso es muy bueno. (Entrevistada seis, 2022).

Una constante en las entrevistadas es la mención del apoyo que brinda el personal administrativo y docente, desde el seguimiento en la asistencia hasta el acompañamiento en los procesos de matrícula y el interés en el acceso a la educación, como mencionó la entrevistada tres sobre cómo les ayudan a encontrar un horario accesible para poder recibir las clases y que este horario responda al contexto de la persona, permitiendo una experiencia personal.

Es una experiencia bonita, ehh como le digo, si me ha costado un poquitito más, porque las cosas ya no se me pegan tan rápido, ehh, pero ha sido una experiencia bonita. Los muchachos y todo. El muchacho este Andy me ha ayudado mucho, cuando he tenido que hacer este... las vueltas para matricular los exámenes y todo eso, él ha sido un gran apoyo ahí en el PEA, y las asistentes. La muchacha asistente que fue a la que le firmé los papeles también, todos han sido y son muy bella gente, y los profesores también. Todo se ve que les dedican su tiempo di a los estudiantes que, hay muchachos

jovencitos, pero también habemos muchos no tan jovencitos y ellos nos tienen la paciencia (Entrevistada uno, 2022).

Un punto reiterativo en las entrevistas es justamente lo que se menciona en la cita anterior y es la perspectiva de las mujeres respecto a su edad, todas mayores de 40 años, que ven en el PEA una oportunidad para concluir sus estudios secundarios siendo eso principalmente un alcance dentro de la educación abierta y de adultos, en la mayoría de relatos las mujeres manifestaron que pese a la edad sentían que todavía podían concluir sus estudios secundarios. Impresiona cómo se interioriza la periodización lineal al creer que se está muy “vieja” para estudiar, esto al asumir que la secundaria se cursa a cierta edad, pero ese pensamiento ha ido cambiando tal como lo comenta una de las entrevistadas:

Primero por mi parte que creo que lo voy a lograr que nunca es tarde verdad, porque la verdad es que ahora yo tengo 46 y digo yo si termino esto por lo menos en 3 años adelante algo, y diay algo sobre cómo dije en algún momento bueno yo creía que estaba vieja cuando tenía 30 años y yo decía ay no importa a los 35 ya soy profesional y ya ahora ya digo que a los 50 imagínese, ahí voy a ir a los 60 o 70 (Entrevistada siete, 2022).

Es importante resaltar esto como un alcance del PEA, dado lo que se ha analizado en apartados anteriores sobre la trayectoria educativa de las mujeres y los factores que han incidido en esta, de manera que las entrevistadas sienten el apoyo del PEA en sus retornos y aún más cuando han pasado por largos periodos sin acceder a sus estudios secundarios. Para algunas, como se mencionó en otros momentos la parte económica es un factor que incide en la trayectoria educativa, dos de las mujeres entrevistadas mencionan que el PEA es una oportunidad de estudio al tener un costo mínimo, como por ejemplo lo que comenta una de las entrevistadas respecto al costo y la oportunidad de acceso en comparación con otras modalidades de educación abierta:

(...) tendría primero que sacar dinero para pagarla. No sé en este momento cuánto costarán las materias en los Institutos y yo dije, voy a, voy a ver cuando empecé el año pasado y voy a ver si existe la posibilidad porque yo me acordaba que que que ahí se pagaba solo el, la matrícula en aquel momento yo pagaba la matrícula y recibía las lecciones este y no me cobraban pues, lo

único que pagaba eran las antologías creo, o eran los libros que teníamos que comprar en aquel momento. Yo dije voy a ver si existe la posibilidad para unirme de nuevo, si es algo que quiero concluir con satisfacción personal (Entrevistada uno, 2022).

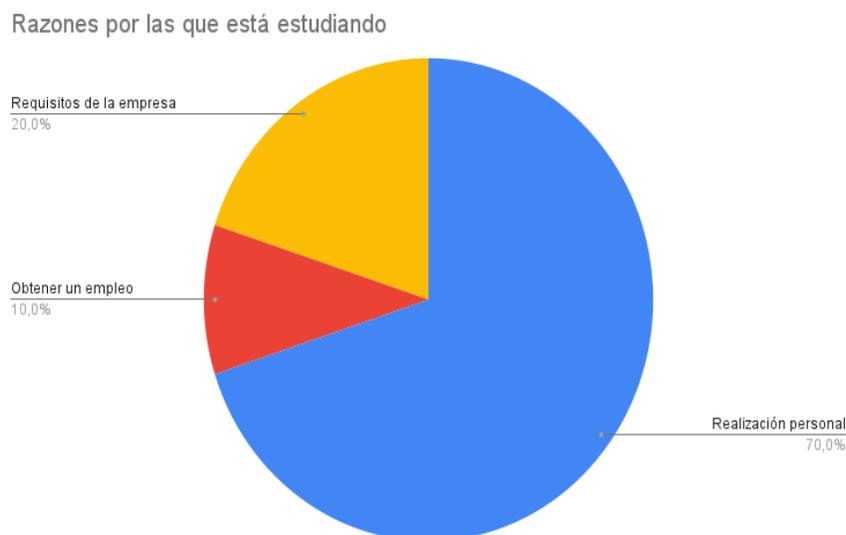
De igual forma, para otra de las entrevistadas el PEA representa una oportunidad única para concluir sus estudios secundarios:

(...) son una valiosa ayuda porque a nivel económico yo no podía pagar un instituto, al menos yo tengo 12 años de estar sin trabajo, y entonces no tengo un ingreso y al no tener ingreso yo no puedo estar yendo a pagar un instituto las veces por semana o pagarle a una persona para que me ayudara más que todo en matemática que para mí es como materia nueva verdad, de tantos años casi como 29 años desde que salí del colegio (Entrevistada diez, 2022).

Aunado a eso, como alcance del PEA es justamente el acceso de las mujeres a la educación secundaria y que si bien el programa tiene limitaciones la valoración de las personas participantes es lo que ha permitido que siga existiendo gran demanda en la matrícula, las mujeres entrevistadas tienen motivaciones diferentes (Ver gráfico) para retomar sus estudios, al estar en una etapa adulta los contextos de vida les ha permitido tener la oportunidad de retornar a la educación secundaria y muchas mencionan que por la edad ya no lo hacen para acceder a un trabajo, sino para cumplir una meta personal, como menciona a continuación:

(...) la valoro mucho y pienso que es algo que hace... yo lo he pensado así desde mi punto de vista digamos que esto que hace el PEA es digamos lo que pienso yo que a muchas personas que han tenido que dejar sus estudios por lo que sea le dan la oportunidad de poder salir adelante o a unos que, si le pueden servir o a otros que no que tal vez por mi edad no lo van a coger para laborar, pero si para una meta personal” (Entrevistada nueve, 2022).

Gráfico 22: Razones por las que las mujeres participantes del PEA-UCR retomaron los estudios secundarios



Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con el gráfico, para el 70% de las entrevistadas señalaron que para la obtención del título es una meta personal como el caso de la entrevistada seis que señala lo siguiente “Representaría un logro, un logro para [nombre de entrevistada] para que vea que puede lograr eso y muchas cosas más ¿verdad? Porque muchas veces, muchas, muchas veces siempre está primero los hijos, el esposo, esto, lo otro y yo me olvidé que yo también podía alcanzar esas cosas” (Entrevistada seis, 2022). Evidenciando que muchas postergaron sus estudios para responder a las demandas y responsabilidades de su contexto y que ahora tienen la oportunidad de cumplir una meta.

El 20% de las respuestas está vinculada al acceso de mejores oportunidades de trabajo dentro de la empresa en la que laboran, siendo justamente la obtención del bachillerato una meta para poder concursar por mejores puestos o acceder a una especialización que les permita aportar en el trabajo, en ese sentido una de las participantes comenta que:

Bueno ya estoy vieja y todo, pero si quería seguir. Primero que nada, mi trabajo este... Quiero superarme un poquito más, aprender más y todas esas cosas verdad y para eso necesito superarme un poquito; entonces igual mi jefe me ha ayudado mucho en decirme que me apure y ver si hay alguna

posibilidad de ponerme en otro puesto entonces todas esas cosas me han ayudado (Entrevistada ocho, 2022).

Finalmente, para el 10% culminar sus estudios representa la oportunidad de acceder a un empleo como el caso de la entrevistada diez, que para ella es un sueño poder optar por el bachillerato ya que considera una barrera no tenerlo. Lo que evidencia que si bien, la mayoría de las mujeres en sus entrevistas comentaron que la obtención del título es para realización personal, solo una lo consideró un requisito para acceder a un empleo.

Como se ha visto a lo largo de este apartado los aportes del PEA en el acceso a la educación de las mujeres participantes no solo las ha motivado a continuar con sus estudios secundarios, sino que con el ejemplo también inspiran a otras personas en edades similares a retomar sus estudios como menciona una de las mujeres:

Sí claro, más personas de mi edad que cuando escuchan que estoy estudiando me preguntan “¿y en dónde está? ¿cómo es? ¿no es muy difícil?” verdad porque se dice, bueno yo solo una vez estuve en instituto, pero como le digo fue hace 20 años. Este... los institutos como dan la materia y todo, es muy diferente entonces yo sí, a mí me preguntan y yo “ah sí, yo estoy en el PEA, vieras que carga” y esto y lo otro, entonces sí impulsó a otros y los que me preguntan yo con mucho gusto les doy la información y envié la información cuando están las prematriculas (Entrevistada seis, 2022).

Para ellas la edad dejó de ser una limitante cuando se sintieron acompañadas en el proceso de aprendizaje y el interés del programa en la permanencia como lo menciona una de las participantes “otro día llamaron a mi hija porque yo no contestaba el teléfono, llamaron a mi hija que yo no había ido a una clase para ver si había pasado algo, entonces yo veo eso como parte del interés que le ponen a usted como persona” (Entrevistada nueve, 2022).

7.1.3 Limitaciones del programa

A pesar de que como ha sido expuesto anteriormente, el PEA-UCR ha representado una oportunidad para muchas mujeres, como parte de la investigación en las entrevistas se determinan limitaciones existentes. Las mismas pueden estar vinculadas con la política

educativa, o bien directamente con el Programa. Lo anterior se analizará a la luz de lo dicho por las participantes, así como las limitaciones identificadas por el mismo Programa.

La tecnología ha representado en el espacio de la educación una oportunidad y una limitación. Jiménez et al (2009) las considera como factor de fractura social, al impulsar a algunos factores de la población, pero al mismo tiempo segregar y generar exclusión. Un hallazgo importante ha sido evidenciar como existen opiniones divididas en cuanto al uso de las tecnologías y las clases virtuales en el Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica. Un ejemplo de esto, es el siguiente:

Inicié en el PEA en pandemia y las clases eran virtuales, este el tener que concentrarse frente a un aparato electrónico, luego aprender a conectarme a Zoom verdad, que meter la contraseña, que esto, que me tenían que explicar varias veces, este... luego las clases, yo pensaba yo necesito clases presenciales, como voy a hacer yo para aprender verdad virtual (Entrevistada seis, 2022).

Por lo tanto, se evidencia cómo la tecnología y la virtualidad puede tornarse en un factor de exclusión, al no generar oportunidades equitativas para las personas participantes, al punto de cuestionarse si va a lograr permanecer en la educación, siendo la misma un derecho, que no debe verse determinado por las clases sociales, la edad o el acceso a la tecnología. Cabe destacar que las tecnologías, no giran únicamente en torno a las clases virtuales, sino también toma en cuenta herramientas, que son fundamentales para el desarrollo de conocimientos, como lo es la calculadora: “bueno yo no sé usar muy bien la calculadora y hubo un curso, no sé si todavía lo están dando de calculadora, pero no fui tomada en cuenta porque me dijeron que había seguro otras prioridades o algo así” (Entrevistada siete, 2022). Por lo tanto, estas acciones permiten mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de las personas estudiantes, y la omisión de las mismas podría estar vinculada con un factor de exclusión educativa.

En cuanto a la virtualidad de las clases, a pesar de que se destaca que esta modalidad implementada en la pandemia por el virus SARS-CoV2, como una limitación del Programa por las dificultades del acceso a las tecnologías, por otro lado, la entrevistada 6 menciona lo contrario, que una limitación del PEA, es que en la actualidad únicamente cuenten con clases

presenciales: “si se pudieran hacer virtuales también por la experiencia que yo viví, que vi tantas personas de tantos lados del país recibiendo las clases y también aprovechando esta oportunidad” (Entrevistada seis, 2022). Por lo tanto, se propone la bimodalidad para alcanzar a más personas y reducir algunos costos que implica la presencialidad de las lecciones.

No obstante, debe de tomarse en cuenta, que, si se elimina por completo las presenciales, se estaría excluyendo a un sector de la población. Es por esto que el autor, menciona a la tecnología como un factor de fractura social. Pues genera brechas, que pueden significar la exclusión para algunas, pero una oportunidad para otras, como lo menciona la entrevistada seis.

Otros de los aportes realizados tienen que ver con el alcance del programa a las mujeres. Debido a que, en varias ocasiones, mencionan que se enteraron del PEA por recomendaciones, y no por comunicación.

Bueno, sería bueno, bueno ahora yo si los tengo en Facebook, si sería bueno que se extendiera más, que más mujeres pudieran conocer el programa y que también como uno se den el chance de retomar sus estudios. Como que se conociera más, sería, porque una va regando la bola para que pregunten, así como me ayudaron a mí, las pueden ayudar a ellas. Que hagan más publicidad para que la noticia llegue a otras (Entrevistada uno, 2022).

No obstante, lo anterior implica mayor capacidad de atención. Sin embargo, por temas presupuestarios y de docentes asignados, la matrícula se ve limitada. Por lo tanto, esta sugerencia planteada tiene gran importancia, en tanto, el PEA pueda aumentar su matrícula, sin sacrificar la calidad educativa. No obstante, las mujeres participantes mencionan de estudiantes que se matriculan y ausentan desde el inicio de las lecciones, o bien, que a la mitad del curso la cantidad de personas se ven reducidas por renuncias y ausencias injustificadas. La entrevistada siete menciona lo siguiente:

Que extiendan la matrícula, porque yo por poco me quedo afuera y yo veo que no somos tantos porque desde un principio digamos en una clase o me imagino que es que tienen un cierto presupuesto para cierta cantidad de estudiantes, no sé me imagino que puede ser eso porque desde un principio en el aula faltaban muchos espacios por llenarse y considero que a veces habemos muchas

personas que queremos una gran oportunidad como esa y no sé si será por presupuesto o qué, que no hay una matrícula más grande (Entrevistada siete, 2022).

Esta participante, hace un análisis respecto a qué factores pueden estar influyendo en la cantidad de personas matriculadas y las que culminan el curso. Hace referencia al proceso de matrícula y su duración, que no le permite acceder a más población interesada, sin embargo, también señala la exclusión educativa e índices de interrupción de los estudios que vive el programa. Por lo tanto, es necesario que se tomen acciones de control, que respalden el seguimiento realizado a los estudiantes, para disminuir los factores que provocan la exclusión educativa, y captar de una manera más eficaz a la población que ve la oferta del PEA-UCR como una estrategia que se acopla a la vida cotidiana y las necesidades educativas.

Aunado a lo anterior, las mujeres participantes, mencionan sobre la oferta educativa brindada, pues en muchas ocasiones se retrasan debido a que se ofrecen tres materias en un semestre, y tres materias en el otro semestre, lo que imposibilita llevar un avance más fluido o bien, en el caso de que únicamente le falte una materia para culminar o bien para pasar al siguiente nivel, deben de esperar varios meses, lo que causa retrasos en el progreso.

Lo único malo del PEA es que solo den 3 y 3, porque uno se podría mandar con seis o con cuatro para ir adelantando, pero también uno entiende que no todo, y bueno los horarios de ustedes, y también para más fácil y no te embobes (Entrevistada cuatro, 2022).

Sin embargo, las participantes también destacan los esfuerzos por ofrecer en ambos ciclos las materias más solicitadas, como lo es matemáticas, con el fin de responder a la demanda.

Ante la necesidad planteada por las estudiantes, de hacer llegar el PEA-UCR a más población, nace la inquietud de la entrevistada nueve, quien menciona lo siguiente:

(...) me preguntaron que si no daban el PEA para primaria, (...) la mayoría de personas que no saben leer y escribir son mujeres principalmente aunque parezca yo le decía... yo no me podía imaginar en esta época a una persona que no sepa leer y escribir como dice uno verdad, pero dándome me cuenta tengo una señora muy amiga una señora como de 57 años que no sabe ni leer

ni escribir y ella tiene un hijo, un muchacho que puede andar casi como en sus 40 hecho no sabe leer ni escribir (...) esas personas tal vez se podría abrir un poquito más el PEA principalmente con las mujeres (Entrevistada nueve, 2022).

La persona entrevistada hace referencia a una población que no se encuentra entre la población meta del Programa, sin embargo, ella reconoce las brechas existentes entre las personas, brechas que en ocasiones son invisibilizadas. El acceso a programas que les permita retomar los estudios, es fundamental con el fin de garantizar el derecho a la educación. Otra observación interesante, responde a la vinculación con el género que realizan las entrevistadas, factor intrínseco a lo largo del presente estudio.

En torno a posibles factores de exclusión que están ligados a las limitaciones del Programa, se encuentra un factor, mencionado por las estudiantes y que está vinculado al género y fue analizado con anterioridad, y tiene que ver con la responsabilidad de cuidado asumida por las mujeres por los roles de género intrínsecos en la sociedad patriarcal, es el cuidado. Por lo que mencionan que un factor determinante para la conclusión de los estudios es el embarazo y la maternidad (Entrevistada uno, 2022). Con relación a lo anterior, algunas de las mujeres participantes, mencionan como sugerencia, que el PEA-UCR, debería tener vinculación con una guardería, que les permita a las madres o mujeres encargadas de niños y niñas, asistir a clases: “(...) hasta incluso, aquí en el país hay muchas guarderías, muchas personas van y dejan a los niños porque no tienen a quien se los cuide, este tipo de lugares sería un buen enganche para que muchas mujeres se den cuenta de que existe esta opción” (Entrevistada seis, 2022).

Otra de las limitaciones, tiene relación con la calidad educativa, y la autopercepción de las estudiantes. Una de las materias que es nombrada en varias ocasiones durante las entrevistas, es matemáticas. No obstante, existen opiniones encontradas respecto a mala enseñanza, temor de la materia, nivel de dificultad de la misma, entre otras: “Al de mate no si es porque le tengo fobia o qué, pero es la materia que me costó y sentía que el profesor no se o por ser virtual, no me sentí muy cómoda con el muchacho (...)” (Entrevistada uno, 2022). Este factor puede ser excluyente, y puede estar vinculado con otros factores, tal cual es mencionado por la participante:

Ahí sí, me sentí un poco decepcionada porque vieras que yo recibía la clase y aun me quedaba aquí, yo leía los cuadernos y no. Vieras que yo no le agarraba el hilo a él. Yo me ponía a repasar, pero nada. Yo no entendía, entonces creo que fue ahí como lo menos agradable. No sé si es por la misma fobia que le tengo a la materia. Me gustaría llevarla con otro profesor que una señora compañera me ha recomendado, que me imagino que es el otro muchacho. Si me gustaría, pero ahorita me topé con que esa no la van a da para el próximo (Entrevistada uno, 2022).

No obstante, no existen más similitudes en la investigación, que permitan una mejor comprensión del fenómeno. Únicamente, existen otros dos comentarios, uno de ellos nuevamente de la materia de matemáticas, este, relacionado directamente con la calidad educativa, esto a pesar de que en su mayoría los comentarios relacionados a la calidad son positivos para el PEA-UCR. La participante tres menciona: “Ahí todos, solo ese Ariel, que sabía mucho, pero para él, no era de explicar, nos dejaba tareas de un folleto que era de él, pero como íbamos a saber si no había explicado. Nos mandaba tareas y nunca nos las revisaba” (Entrevistada tres, 2022).

Por otro lado, la entrevistada tres, también menciona sentimientos de discriminación, por una docente, esto por un proceso que no comprendía, menciona: “me sentí humillada y todo, pero diay, no me salía y no me salía, pero como ya me había hecho sentir mal, no podía hacer lo que ella me estaba pidiendo, me cerré” (2022). Lo anterior, destaca la importancia de la empatía y formación docente, que permita que las estudiantes se desarrollen en un ambiente seguro.

Relacionado a otra limitación mencionada por las entrevistadas, se destaca el trabajo. Una de las entrevistadas señala la limitación que representa el choque de horario laboral, con el horario del PEA, y la poca accesibilidad que muestran los empleadores, a pesar de que se trata de desarrollo para la persona. Además, la entrevista cinco (2022), menciona que:

(...) a veces el programa es duro, es duro en el sentido de que, mira Andy ocupó que me ayudes con tal cosa, dice: no puedo porque las reglas son muy estrictas. Entonces ya uno se da como ... me voy a salir porque me enojé, estoy enojada con Andy, porque no me comprenden. Pero lo más

desagradables eso, yo quiero que me entiendan, que no puede venir a las clases equis día por tal cosa (...) (Entrevistada cinco, 2022).

En este extracto se ven evidenciados algunos de los logros y objetivos del programa, que permiten dar seguimiento a la población, y a la vez garantizar la asistencia regular de las personas a las clases. Sin embargo, el trabajo y las otras responsabilidades, representan un factor de exclusión para las mujeres y con ello el entorpecimiento de su derecho a la educación, lo que causa en las estudiantes sentimientos como los mencionados por la entrevistada cinco, sentimientos de frustración y enojo.

Un hallazgo evidenciado en los relatos de vida, tiene que ver con las brechas existentes, en este caso con algunas personas con discapacidad, en el caso de la entrevistada diez, menciona:

(...) Ah bueno con el tiempo me pude hacer un de un audífono yo uso un audífono en el oído izquierdo, eh le digo a la muchacha vamos a ver cómo me va porque con la mascarilla y eso se me ha dificultado mucho a veces la gente me habla y yo qué me están diciendo, uno acostumbra ya a leer los labios, (...) di ya en el aula el profesor está de espaldas o explicando algo uno tiene que luchar contra eso, contra el COVID que usan mascarillas entonces a uno le cuesta más estar pendiente, pero el primer día de las clases yo iba con esa incertidumbre de que me irá a entender, cómo irá a ser y no vieras que gracias a Dios hasta la fecha ellos, la profesora de biología a ella yo sí le dije porque a veces ella me decía algo y yo que me habrá dicho, pero de una vez le dije Profe es que yo tengo un problema de audición y con la mascarilla y eso a mí se me dificulta (...) (Entrevistada diez, 2022).

A pesar, de que la situación de la entrevistada diez, se puede tornar un factor de exclusión, e implica una limitación para el PEA. la participante menciona que es una limitación que los docentes han sabido manejar con el fin de reducir las brechas existentes. Es fundamental, que el PEA-UCR, esté preparado para construir un lugar inclusivo para personas con discapacidad.

Por último, la vinculación con el programa terapéutico de la Escuela de Trabajo Social se constituyó un alcance del PEA-UCR por tres años, sin embargo, el mismo cerró,

por lo tanto, el aspecto que la entrevistada tres menciona como un alcance, en la actualidad deja un vacío, por lo que se torna como una limitación para las familias con problemáticas familiares y del contexto que deben de ser intervenidas por profesionales del área.

A partir de lo anterior, se concluye que aquellos factores que incidieron en la interrupción de los estudios a lo largo de las trayectorias educativas de las participantes, son también aquellos factores que evidencian las limitaciones del PEA, mismas que podrían convertirse en factores de exclusión.

Cabe destacar que una limitación existente en el Programa (Vargas, 2020), que no es destacado en las entrevistas, es las dificultades existentes para desarrollar el componente de investigación. Este componente es fundamental para poder indagar sobre estas limitaciones existentes, así como alternativas para afrontarlas y construir mejoras para el PEA-UCR. Es por esto, que la presente investigación, responde a una de las necesidades del Programa de desarrollar el componente de investigación con el fin de la protección de los derechos de las poblaciones participantes.

7.2 Mujeres en la educación

En este apartado, se pretende reflexionar acerca del acceso de las mujeres en la educación, entendiendo la educación abierta, como una oportunidad de crecimiento y realización personal de las mujeres. De acuerdo con Lagarde (1996), la educación es un agente de cambio, pero esto no ha evitado que se sigan reproduciendo estereotipos de género en las escuelas y colegios, siendo aún muy común que los hombres dominen los espacios del aula y académicos; además, desde las esferas de lo público y privado, las diferencias en el papel de hombres y mujeres es muy evidente, reproduciendo el dominio de lo masculino en las esferas públicas y lo femenino a las esferas privadas, por lo que al considerar la educación como una agente transformador el tema de género es muy importante para explicar las dificultades de las mujeres para acceder a la educación, mantenerse o volver a retomarla cuando la sociedad es androcéntrica.

Vencer estas brechas y desigualdades es necesario para terminar de cruzar la mitad del río como tarea pendiente para garantizar una real igualdad entre hombres y mujeres. Supone derribar obstáculos complejos asentados en una cultura patriarcal que todavía relega a las mujeres al mundo de la reproducción social, que menosprecia los conocimientos, saberes y capacidades femeninas y desvaloriza el trabajo de las mujeres. El primer paso para eliminarlas es reconocerles (Guzmán et al., 2003, p.8).

Lagarde (1996), menciona que la rebelión de las mujeres ante el sistema implica empoderamiento, por lo tanto, se evidencia el acceso de las mujeres como una forma de rebelarse contra el sistema y los roles impuestos por la sociedad. Este empoderamiento implica la desaparición de medios de control y poder patriarcal, y para ello es necesario cambiar normas, creencias, mentalidades, usos y costumbres, prácticas sociales y construir derechos de las mujeres hoy inexistentes.

En relación con lo anterior, la entrevistada uno (2022) menciona que ella les aconseja a todas las mujeres que culminen sus estudios: “Que sigan, donde sea que se hayan quedado. Si no han terminado su escuela o su colegio, que los concluyan, que inicien, que no le tengan miedo, porque me imagino que uno también tiene miedo, a ¿cómo será?, ¿qué será?, ¿podré?, pero uno solo probando se da cuenta. Yo digo que sí, que todas podemos”.

De las 10 entrevistadas, todas mencionaron la importancia de culminar sus sueños, por lo tanto, se comprende la decisión de culminar los estudios como parte de las acciones y de empoderamiento que permiten reducir los medios de opresión patriarcal. Un ejemplo de esto, es la entrevistada dos (2022), quien mencionó: “Que nunca se sientan menos que nadie, que cuando tenemos sueños que terminemos esos sueños, porque la edad es tan solo un número y el que quiere salir adelante, sale adelante”. La reflexión realizada evidencia las desigualdades y limitaciones sociales existentes, además, deja de lado los factores contextuales determinantes, asignándole una responsabilidad muy alta al individuo.

Tal cual evidencia la autora, y relacionado a la cita anterior, existe una exclusión patriarcal de las mujeres del saber, por lo que es fundamental fomentar la necesidad de conocer en las mujeres, y con ello se deben de crear los espacios que faciliten la inserción al sistema educativo. Estos factores excluyentes, pasan a segundo plano en las reflexiones individuales de las entrevistadas, sin embargo, son sistemáticos y además esenciales para el desarrollo:

No puede haber desarrollo si no se renuevan y actualizan los conocimientos y no puede considerarse desarrollo el que esté basado en el analfabetismo, la desescolarización, la discapacidad técnica y científica, la deserción y la marginación educativas (Lagarde, 1996, p.149).

Por lo tanto, la autora visibiliza la reinserción a la educación secundaria como empoderamiento y lucha por los espacios equitativos de las mujeres en la sociedad. Entre los factores indispensables a trabajar, se destaca desmontar el trabajo doméstico, privado, familiar de las mujeres y lograr que la reproducción social fuese comunitaria. El cual se ve evidenciado en el relato de la entrevistada seis (2022), quien menciona que culminar los estudios:

Representaría un logro, un logro para [...] para que vea que puede lograr eso y muchas cosas más ¿verdad? Porque muchas veces, muchas, muchas veces siempre está primero los hijos, el esposo, esto, lo otro y yo me olvidé que yo también podía alcanzar esas cosas.

Lo anterior, evidencia el papel que juega la crianza y el cuidado de la vida de las mujeres. Para ello es necesario transformar la crianza, la educación y la vida doméstica.

Algunas de las estrategias van ligadas al cuidado y a los servicios domésticos como establecimiento de guarderías, comedores, lavanderías y otros servicios colectivos. Estos esfuerzos tienen como objetivo reconocer la importancia de las mujeres para la sociedad y el desarrollo, y con ello luchar en contra de la opresión de las mujeres por la sociedad y los roles asignados. Entiéndase libertad, como “la libertad: sexual, maternal, laboral, económica, conyugal, civil y política” (Lagarde,1996, pág.117-118).

En cuanto a la concepción de libertad y comprensión de los roles de género impuestos, así como los avances en el acceso de las mujeres a la educación, la entrevistada nueve menciona:

Sí yo pienso que ha cambiado, no tanto la mentalidad de los hombres en ese sentido, tal vez ha cambiado un poquito la mentalidad de las mujeres en que no tiene conformarse con eso que tiene porque yo todas digamos; a mis hijas les digo: estudien, estudien a todos, a todas las mujeres principalmente, le digo: estudien. Eso es lo único, les digo yo ¿por qué motivo? porque usted no va a estar atado a nadie, ni atados a una persona, ni hasta las mismas carencias a tener que estar usted dependiendo de una persona (Entrevistada nueve, 2022).

Lo mencionado en el extracto anterior, es una forma de libertad y empoderamiento, sin embargo, en algunas ocasiones, las mujeres, para considerarse libres, mencionan cosas tales como: “Bueno, es que a mí me gustan un montón de cosas. Yo digo: si ahorita volviera a nacer, estudio varias cosas, no me caso, ni nada, solo estudio” (Entrevistada tres,2022). En donde la libertad se desprende únicamente de volver a nacer, y no se es libre de decidir por el único motivo de existir.

Capítulo VIII: Conclusiones y Recomendaciones

En este último capítulo se destacarán los principales hallazgos de la investigación. Esto con el fin de extraer del análisis realizado las principales conclusiones y recomendaciones que surgen a partir del análisis crítico del proyecto.

Cabe destacar, que durante la investigación se retomaron y analizaron algunas ideas propuestas para mejorar la oferta educativa y la calidad de la misma, sin embargo, en algunos de los casos, estas acciones se encontraban fuera del mismo marco de acción institucional, por lo que las mismas son ahondadas a lo largo del proyecto, más no sintetizadas en este apartado, que busca reunir las principales conclusiones, que a la vez nos permiten generar ideas en función de un marco de acción como personas profesionales en Trabajo Social.

8.1 Conclusiones

Las conclusiones se dividirán primeramente como conclusiones generales de la investigación y posteriormente, conclusiones según los objetivos específicos de la misma. Para comprender los alcances de los objetivos propuestos en función de la investigación.

8.1.1 Conclusiones generales

- A partir de los antecedentes investigativos se encuentra un aumento de las brechas de género en lo que respecta a la educación en las mujeres de 40 años y más, es a raíz de esto que se determina esta edad como uno de los criterios de selección de la población meta.
- El Estado de la Educación (2021) plantea que las mujeres tienen menor probabilidad, de ser afectadas por la exclusión, sin embargo, los antecedentes teóricos de la investigación muestran las afectaciones existentes en el acceso de las mujeres a la educación. Este aspecto, no pudo ser comprobado, en tanto, la población objetivo para el trabajo fue población femenina, no obstante, cabe resaltar que las mujeres demostraron vivir múltiples factores excluyentes en torno al género.
- Se encontraron vacíos investigativos en cuestión de trayectorias educativas, al no comprender las trayectorias reales y no lineales para el desarrollo de políticas educativas. Entendiendo lo anterior, como aquellos contextos reales y aquellos contruidos por el imaginario colectivo o institucional, lo que representaría un tema

fundamental en la elaboración de políticas destinadas a responder a las demandas y necesidades de la población que está inserta en el sistema educativo, de manera crítica, permitiendo así tomar en cuenta las verdaderas necesidades insatisfechas de la población.

- Con respecto a la revisión documental realizada, se muestra que la educación de personas adultas ha sido un tema poco estudiado, esto debido a que no encuentran hallazgos de Trabajos Finales de Graduación, literatura especializada, ni documentación de Ministerio de Educación; evidenciando así el rol secundario que tiene el derecho a la educación de personas adultas que existe en la sociedad. También se descubre escasez de documentación respecto a factores excluyentes en la educación de dicha población. Por lo tanto, el tema de investigación en cuestión resulta innovador permitiendo visibilizar las brechas en torno a la educación de adultos.
- El Estado costarricense es el ente garante del derecho a la educación, y a su vez uno de los principales culpables de las brechas existentes, así como de aquellos factores que excluyen a los diferentes grupos poblacionales, entre estos a las mujeres. Tanto la ausencia de políticas que respaldan la educación de personas adultas, así como la construcción y reproducción del imaginario e itinerario pedagógico se encuentra en manos del Estado.
- La garantía del derecho a la educación no recae únicamente en completar los estudios secundarios, sino también en los factores que permiten la permanencia en el sistema educativo.
- Las políticas educativas no enfatizan los derechos de la población adulta, debido a que se aborda de manera superficial los esfuerzos en función de las mejoras en cuestión de la educación de adultos, lo que deja vacíos en la validación de sus derechos.
- A partir de este TFG se determina que una de las principales razones que impiden la universalización de la educación son los factores de género. Para ellos se crean esfuerzos en todo el mundo que han resultado insuficientes ante la fuerza y estructura que respaldan los sistemas patriarcales.

- Durante la investigación se evidenció que muchas de las mujeres requieren de acompañamiento terapéutico con el fin de abordar duelos, traumas y situaciones del contexto familiar no trabajadas, que han afectado, y afectan su autopercepción, proyecto de vida y realización personal y familiar.

8.1.2 Acerca de los factores que incidieron en la interrupción de los estudios secundarios de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta.

- Se determina la importancia que tiene el concepto de trayectorias reales en la elaboración de políticas educativas, dado que los procesos de aprendizajes no son lineales y existen diversos factores que convergen en los contextos de cada persona, haciendo que cada proceso sea diferente y responda a situaciones diversas. Por lo tanto, resulta fundamental dejar de lado la visión reduccionista que pretende centrarse únicamente en las trayectorias educativas teóricas, y estudiar a profundidad las diferentes realidades y sus mediaciones.
- Durante la investigación se determina que todas las entrevistadas mencionan la linealidad esperada de la educación, como un factor determinante en la trayectoria educativa, esto debido a la “vergüenza” o culpa que sentían al romper la linealidad planteada, por lo tanto, este aspecto representó un hallazgo importante para la investigación.
- Se concluye sobre la importancia de no culpabilizar al individuo por la interrupción de los estudios, sino, estudiar, los factores que permean en la trayectoria educativa como factores de exclusión. Tomando en cuenta desde las condiciones socio históricas de la educación y sus políticas, hasta los contextos que permea las diferentes dinámicas familiares.
- Dentro de las trayectorias educativas de personas adultas se debe contemplar las dinámicas sociales y familiares a fin de comprender y visualizar aquellos factores que pueden incidir en los procesos educativos, de manera que para eso el concepto de trayectoria real es tan importante en la comprensión del acceso de las personas a la educación. Se evidencia la influencia que tiene la dinámica familiar en la exclusión educativa.

- Se reconoce la importancia que tiene el aspecto económico en la permanencia de las personas en el sistema educativo, desde los primeros años académicos hasta los retornos que pueden darse en la adultez, siendo este, uno de los principales factores de exclusión evidenciados en las entrevistas.
- Se encuentra relación existente entre las brechas educativas de las mujeres entrevistadas y la crisis económica de los ochenta, esto debido a que a partir de la estructura lineal de la educación las mujeres se encontraban estudiando mientras el país atravesaba repercusiones económicas por la crisis, lo que excluye a las familias de la educación con el fin de satisfacer las necesidades básicas alimentarias de las familias. Seis de las diez mujeres mencionan que tuvieron que interrumpir los estudios a partir de factores económicos familiares, esto para satisfacer necesidades básicas insatisfechas a raíz de la crisis nacional..
- Se considera que los factores económicos en relación con lo político e institucional tienen gran relevancia en las medidas para evitar la exclusión educativa, sin embargo, al particularizarlo a la población adulta, emergen vacíos, esto dada la tendencia de las autoridades a concentrar los esfuerzos en disminuir la “deserción” de la población adolescente que está cursando el colegio.
- Como hallazgo, se estudia un factor que no fue contemplado en los antecedentes investigativos, y corresponde al trabajo infantil. Se evidenció, que el mismo fue un factor determinante en la exclusión educativa en dos de las entrevistadas, negando así el derecho a la educación, así como a las vivencias adecuadas para la etapa del desarrollo en la que se encontraban.
- A pesar de que se realizó una división de los factores, sociales, económicos, institucionales y políticos, durante la investigación, se visualiza como todos los factores se encuentran entrelazados entre sí, lo que permite comprender la importancia de que la exclusión educativa sea analizada de manera integral.
- Los factores políticos que incidieron en la interrupción de estudios no se evidenciaron explícitamente en las entrevistas, sin embargo, estos se correlacionan con factores económicos y sociales entre sí. Por lo tanto, se evidencia que en muchas ocasiones los vacíos políticos responden a situaciones contextuales como las crisis económicas,

no obstante, también estos factores (económicos y sociales) se ven permeados por la ausencia de políticas públicas.

- En cuanto a la institucionalidad la oferta educativa como factor excluyente se manifiesta también en los planes de estudio desactualizados, contenidos en la malla curricular centrados en un solo tipo de aprendizaje y el desconocimiento de la realidad social de los y las estudiantes, siendo justamente el contexto un eje central en la permanencia del estudiantado.
- A pesar de que no existe evidencia en las entrevistas realizadas, un factor importante es la cobertura del sistema educativo. Sin embargo, como se acaba de mencionar, ninguna de las personas entrevistadas se vio afectada por la lejanía de las escuelas o colegios. Cabe destacar que las diez entrevistas participantes del PE-UCR son de zonas urbanas.
- Tal como lo plantea Román (2013), entre los factores sociales se encontraron estructuras familiares monoparentales, carencia de proyectos de vida y mala autopercepción, zonas con mala cobertura en cuestión de educación, madres con baja escolaridad o padres y madres excluidos del sistema educativo, baja confianza en los hijos, familias que viven sin la madre, maternidad temprana, habitar en zonas rurales, brechas de género, salida temprana del hogar, compañeros desertores, clima educativo familiar y baja valoración de la educación. No obstante, en la investigación, se identifican algunos nuevos factores y otros no estuvieron presentes en las trayectorias educativas de las entrevistadas.
- Se identificó que las entrevistadas fueron excluidas del sistema educativo con 15 años y menos, esto a pesar que los indicadores del Estado de la Educación (2021), menciona que la edad en donde se identifica mayor exclusión educativa es a partir de los 15 años en adelante.
- Otro factor determinante evidenciado en el proceso es el peso del capital cultural que entreguen las familias a la educación. Se muestra que, entre las entrevistadas, en la mayoría de los casos no existía una buena valoración de la educación, por lo que no existía apoyo familiar consolidado. De hecho, mencionan en la mayoría de los casos, que sus familiares cercanos tampoco culminaron los estudios secundarios.

- En relación al género se evidenció como un factor que media en las trayectorias, siendo aspectos vinculados a los roles de géneros los principales factores de exclusión o que inciden en los procesos educativos generando una mayor carga para las mujeres al asumir o aceptar los roles que se les imponen.
- Se determinaron factores sociales que no habían sido contemplados en los antecedentes teóricos de la investigación, en los que se ahondó a partir de las entrevistas realizadas, al encontrar coincidencias y elementos reiterativos en el discurso de las participantes. Entre estos elementos se destacan como factor de exclusión situaciones de enfermedad y discapacidad, tanto por parte de las mujeres entrevistadas, como por sus familiares. Esto evidenció la poca adaptabilidad e inclusión del sistema educativo en lo que respecta a las enfermedades y los roles de género asumidos en cuanto al cuidado, debido a que muchas de las mujeres tuvieron que abandonar su derecho a la educación para hacerse cargo de las responsabilidades de cuidado de los familiares.
- El adultocentrismo representa también otro de los grandes descubrimientos en cuanto a factores determinantes, este factor no había sido mapeado, y fue arrojado consecutivamente por las mujeres participantes. En múltiples ocasiones, la decisión de interrumpir los estudios quedó en manos de las personas adultas opacando no solo el derecho de educación de las personas menores de edad, sino que también sus deseos y proyectos de vida.
- Tal como se expuso anteriormente, uno de los principales factores que intervienen en la interrupción de los estudios secundarios y por ende en las trayectorias educativas, es la división sexual del trabajo, pues se muestra cómo las mujeres se encontraban a cargo desde niñas por ser mujeres de las labores del hogar y del cuidado.
- Un hallazgo se encuentra relacionado a que ninguna de las participantes menciona como factor determinante la maternidad adolescente. Sin embargo, hacen referencia a la vida de pareja temprana como un factor influyente.
- El género representó en la vida de cada una de las mujeres un factor de exclusión en sus estudios secundarios, esto debido al sistema patriarcal en el que la sociedad se

encuentra intrínseca, así como roles de género asignados a las mujeres por el hecho de serlo.

8.1.3 Acerca de los factores que permitieron el retorno de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta a la educación secundaria.

- Como hallazgo principal en este apartado, a la hora de realizar el análisis de los relatos de vida, se determina que, en la etapa de retorno a la educación, mediante la educación abierta, no existen únicamente factores que permiten el retorno a la educación, sino que también existen factores que interrumpen y factores excluyentes, por lo que representó un hallazgo importante para la investigación, al haber visualizado todos aquellos que inciden en el retorno a la educación secundaria. Realizar el análisis desde los factores que inciden en las trayectorias educativas y no únicamente los que permiten el retorno, logran un análisis más amplio de la realidad y evidencia no solo los aciertos en materia de política pública, sino que también los vacíos que han sido determinados.
- Se considera el uso de la virtualidad una herramienta en el retorno de las mujeres a la educación, dado que esto permitió que más personas pudieran matricularse al recibir las clases mediante algún dispositivo electrónico, no obstante, también retomó como un factor excluyente, al estar únicamente dirigido para un sector de la población con capacidad de adquirir dispositivos electrónicos y conocer cómo se utilizan los mismos.
- Se evidencia que la oferta educativa y los procesos de enseñanza adaptados a las necesidades en las diferentes etapas de vida son esenciales para la continuidad de los estudios.
- En cuanto al retorno a la educación secundaria se resalta el papel del factor económico en este, dado que las mujeres participantes en algunos casos tenían un empleo que les permitía gozar de un ingreso y así pagar institutos privados donde recibían las clases y costear los exámenes, sin embargo, también mencionaban que principalmente no tener que sufragar los costos de los cursos les permitió el retorno a la educación, esto debido a que les permitió acceder a educación de calidad y a su vez tener una

mejor calidad de vida. Lo que evidencia que este factor siempre medio en el acceso de las personas a la educación, tanto desde la insatisfacción de necesidades básicas, entre las que se encuentra la educativa, hasta la posibilidad de mejorar su calidad de vida sin renunciar a su derecho de educación.

- Un aspecto importante es la vinculación inter e intrainstitucional entre el PEA, la UCR, instituciones y empresas para garantizar que las personas trabajadoras también puedan acceder a mejores puestos de trabajo, por lo convenios como el del MOPT - PEA-UCR permitieron el retorno a la educación secundaria al brindar la oportunidad de estudio, dando flexibilidad en el horario de trabajo, aumentando la motivación y generando también movilidad social.
- En relación a los factores políticos en los últimos años la política educativa ha reformulado la oferta educativa para las personas adultas, considerando justamente las particularidades de las mismas para elaborar estrategias que permitan el retorno y la permanencia de esta población en la educación.
- Una política educativa que responda a los vacíos que van surgiendo en los diversos contextos sociales, garantizan que el derecho a la educación sea una realidad para todas las personas, principalmente de aquellas con las que se tienen deudas históricas.
- En lo que respecta a la institucionalidad, la oferta curricular fue un factor determinante en el retorno a la educación secundaria, esto debido a que en ocasiones mencionan dificultades de retomar los estudios debido al costo, horarios y calidad de la educación a la que tienen acceso las personas adultas que desean culminar el bachillerato. Por lo tanto, se destaca el PEA-UCR como una oportunidad para acceder a la educación de personas adultas.
- Las mujeres mencionan que encontraron en el PEA, educación gratuita y de calidad, que les permita comprender de manera integral la materia tomando en cuenta los momentos del desarrollo humano y el aprendizaje. Lo que representa una oportunidad para culminar los estudios secundarios. Entre los aspectos que le permite al PEA, destacar en la educación de personas adultas, son los apoyos complementarios, que consisten en giras que permiten un acercamiento a los temas estudiados, seguimientos

para garantizar la continuidad del estudiantado, así como tutorías para reforzar la materia aprendida en lecciones.

- Las participantes, asocian la oferta educativa abierta como de mala calidad y restrictiva, por lo que evidencia los desafíos a los que se enfrenta el MEP en cuanto a la garantía del derecho de la educación.
- Un tema importante en relación a las brechas sociales entre hombres y mujeres es el papel que ejerce en la cotidianidad de las mujeres el patriarcado debido a los roles de género asignados. Estos roles representaron en las participantes un factor de exclusión en el retorno de la educación, tal como se evidenció en la investigación, el cuidado y la maternidad son de las principales razones por las que las mujeres no continúan o retoman sus estudios, ya que asumen esa responsabilidad sin cuestionamientos. De manera que, la mayoría de las entrevistadas al tener hijos que ya no requieren de cuidados especiales, decidieron reanudar sus estudios secundarios.
- Aunado a eso, se resalta la importancia de las redes de apoyo para retomar los estudios secundarios, dado el soporte que reciben por parte de sus familiares lo que a su vez las motiva a continuar y concluir el bachillerato, esto como parte de las metas personales y la realización en sus proyectos de vida.
- La linealidad continúa siendo un factor de exclusión, esto por los mitos existentes en cuanto a la edad y las capacidades para aprender, así como la presión social existente por cumplir con el itinerario educativo determinados por las instancias educativas.
- En el retorno a la educación abierta, también se evidencia la enfermedad y discapacidad como factor determinante, en tanto, las participantes del PEA-UCR mencionan que deben no solo sobrellevar sus situaciones personas de enfermedad y discapacidad, así como las implicaciones de las mismas. Sino también asumir el cuidado de hijos, padres, madres y hermanos que requieren de supervisión. este rol fue asignado, sin su completo consentimiento. Por lo que la educación, a pesar de ser un derecho, pasa a segundo plano.
- El factor de la maternidad es sumamente influyente en las trayectorias educativas, debido a que dentro de los roles construidos para las mujeres es el de procrear, por lo que muchas de ellas se han visto excluidas de las aulas con el fin de priorizar la

maternidad, sin recursos y políticas que las respalden y les permitan continuar sus estudios.

- A pesar de los factores de género que determinan el acceso de las mujeres a la educación, que han sido evidenciados a lo largo de la investigación y que han impedido el acceso de las mujeres a procesos educativos por ser mujeres, se evidencia apoyo de las parejas de las mujeres participantes del PEA- UCR. Esto representa un hallazgo, pues en relatos de la interrupción de los estudios se encontraron hombres negaban explícitamente el derecho a la educación de las mujeres, ya que en los relatos mencionan apoyo por parte de sus parejas, no obstante, este apoyo fue condicionado cumplir primeramente con las “responsabilidades asignadas” como el cuidado, la maternidad y la crianza.
- No se destacan relatos entre las mujeres de familiares que explícitamente mencionen que por ser mujeres no podían acceder a la educación, sin embargo, sí existen algunos en donde comentan de compañeras que tuvieron que pasar por rupturas de parejas con el fin de continuar su sueño de estudiar, o bien familiares que ejercían cuestionamientos en torno al género y la edad para estudiar. A partir de esto, se puede concluir, que el género representa el factor de exclusión de más peso y que con más frecuencia se manifiesta en las trayectorias educativas de manera intrínseca y explícitamente.

8.1.4 Alcances y limitaciones del Programa de Educación Abierta en materia de inclusión educativa.

- Como parte de la educación abierta y de adultos, el PEA-UCR tiene gran demanda de matrícula al ser una alternativa de bajo costo y que brinda educación de calidad al considerar las necesidades de la población, las diversidades y la preparación docente al mismo tiempo que centra su formación en la persona; siendo estas de las principales razones por las que más personas buscan cupos en Tercer Ciclo y Bachillerato, teniendo un mayor alcance por medio de las redes sociales y las recomendaciones personales.

- El PEA es una alternativa para que personas adultas puedan iniciar, continuar y concluir sus estudios secundarios, sin embargo, dentro de las limitaciones que fueron expuestas por las mujeres entrevistadas se encuentra el cupo de matrícula que depende, en su mayoría, del presupuesto que la universidad destina al programa, lo que evidencia que una mayor inversión permitiría que más personas puedan tener acceso a educación gratuita y de calidad; por lo que vinculado al presupuesto destinado a las programas de Acción Social, se demuestra que los recortes limitan el accionar del PEA-UCR al no poder dar respuesta a todas las demandas de la población que desea continuar o concluir sus estudios secundarios.
- Las clases virtuales como medida para evitar los contagios por el Covid-19, evidenció las brechas existentes en el acceso a Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), excluyendo a aquellas personas que no tenían dispositivos para recibir las clases, sin embargo, en la población adulta este factor se agudizó al identificar limitaciones en el uso de las diversas plataformas para recibir las lecciones.
- Existe una respuesta favorable por parte de las personas participantes del PEA-UCR, evidenciando que el desarrollo pedagógico del PEA-UCR, la formación integral, el seguimiento al estudiantado para promover su permanencia y el apoyo brindado por parte del personal docente y administrativo y los conocimientos que puede construir no solo académicamente sino a nivel personal inciden en la permanencia del estudiantado al tener la motivación para continuar con sus estudios.
- Si bien existe una formación integral, también se evidenció por medio de los relatos que hay áreas de trabajo principalmente desde los docentes cuando existen discapacidades en el estudiantado, que, si no se aborda de manera inclusiva, podría representar un factor de exclusión.
- El PEA-UCR se crea en 2005, sin embargo, son pocos los trabajos investigativos que hay respecto al programa, por lo que se considera una limitación al ser un área poco desarrollada y que es fundamental para la elaboración de estrategias y planes de acción.

8.2 Recomendaciones

De acuerdo con el proceso investigativo se presentan una serie de recomendaciones en relación a las conclusiones y resultados obtenidos:

8.2.1 Al Ministerio de Educación Pública y entidades rectoras de la educación

- Priorizar el fortalecimiento de políticas que busquen la garantía del derecho a educación gratuita y de calidad de las personas adultas. Tomando en cuenta sus necesidades e intereses.
- Para la toma de decisiones se debe de considerar el concepto de trayectoria real en la elaboración de políticas educativas, dado que los procesos de aprendizajes no son lineales y existen diversos factores que convergen en los contextos de cada persona, haciendo que cada proceso sea diferente y responda a situaciones diversas.
- Considerar la adultez como etapa del desarrollo humano para elaborar propuestas que sean acorde a las demandas de la población, que como se evidenció en las entrevistas hay una serie de responsabilidades: familiares, personales, de trabajo y de estudio que convergen, particularizando el proceso de aprendizaje de las personas adultas.
- Si bien las políticas educativas responden a demandas de la población estudiantil, es importante darle visibilidad a la población adulta reconociendo las necesidades educativas que también están presentes en sus procesos educativos, que tal como se evidenció en los factores de exclusión hay personas adultas que por aspectos económicos no pueden pagar institutos que les brindan un horario más flexibles en relación con sus dinámicas diarias y, por consiguiente, son excluidas del sistema educativo al decidir si, trabajar o estudiar.
- Fortalecer los programas sociales que brinden incentivos y subsidios que permitan garantizar el estudio y la permanencia de las personas adultas en el sistema educativo.
- Realizar esfuerzos para la reestructuración del itinerario educativo, con el fin de que los espacios para acceder a la educación estén al alcance de todos los bloques etarios, sin culpabilizar, señalar y excluir a la población adulta de la educación de calidad. Para ello es importante fortalecer la política educativa y sus programas, y por ende aumentar la inversión en educación sin distinción de edad.

- Crear programas orientados a mujeres adultas que fueron excluidas del sistema educativo. Estos programas deben de ir de la mano de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, que no solo garantice el acceso a la educación, sino que brinde un acompañamiento a las diferentes manifestaciones de la cuestión social que permea el contexto de las familias, esto con el fin de trabajar en su autopercepción, proyecto de vida y realización personal y familiar.

8.2.2 Al PEA - UCR y a la Universidad de Costa Rica:

- Primeramente, es fundamental que el PEA-UCR dé a conocer la importancia que tiene el Programa en la población adulta, específicamente las mujeres, esto con el fin del fortalecimiento y la defensa de presupuesto asignado por la Universidad de Costa Rica.
- Fortalecer el vínculo existente entre la Escuela de Trabajo Social y el PEA- UCR, con el fin de dar continuidad a la intervención terapéutica brindada a las familias participantes.
- Es importante dar visualización y continuidad a las investigaciones sobre el derecho a la educación, considerando la población que está fuera de la periodización lineal y es que en muchos de los casos son excluidas del sistema educativo.
- Se sugiere valorar la posibilidad de realizar clases bimodales, permitiendo que por medio de clases virtuales más personas puedan acceder a la educación de calidad, tal como lo sugirieron en las entrevistas dado el fácil acceso a las clases.
- Brindar el reconocimiento a los programas de Acción Social en la positivización de los derechos de las personas participantes, de manera que no sean considerados como un gasto dentro del presupuesto universitario, sino que evidencian su importancia para el bienestar social.
- Investigar sobre los factores que inciden en las trayectorias educativas de mujeres procedentes de zonas rurales, para conocer si existen diferencias en los hallazgos de las investigaciones. Esta recomendación se puede ejecutar, llevando la propuesta a los diferentes recintos del PEA- UCR.

- Descentralizar las iniciativas existentes, llevando así las oportunidades también a los recintos del PEA- UCR.
- Fortalecer vínculos con instituciones privadas y públicas como el IMAS, que permitan priorizar familias en riesgo social que deseen culminar sus estudios secundarios.
- Ampliar la malla curricular del PEA-UCR, con el fin de que se brinden las seis materias en ambos ciclos lectivos, o bien, que se analice la posibilidad de la apertura de los mismos a partir de la demanda analizada en la prematricula.
- Sensibilizar al personal docente sobre el tema de discapacidad, con el fin de evitar que las personas participantes sean excluidas al no contar con entornos que respondan a sus necesidades a fin de construir lugares más inclusivos.
- Desarrollar el componente investigativo que les permita conocer las áreas de mejora y las fortalezas con el fin de identificar aquellos factores que inciden en los procesos educativos de las personas participantes y generar acciones que garanticen la mejora continua del programa.

8.2.3 A la Escuela de Trabajo Social y Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.

- Incentivar a los y las profesionales en Trabajo Social a crear espacios que permitan generar nuevas iniciativas en lo que respecta a la educación de adultos.
- Fomentar iniciativas que permitan a las mujeres trabajar en el proyecto de vida y la realización personal, esto a pesar de la edad o situación de salud.
- Mantener en las mesas de diálogo la importancia de la educación de las personas adultas, con el fin de que exista intervención del Trabajo Social en la lucha por el derecho a la educación de las personas adultas, especialmente las mujeres.
- Retomar el apoyo terapéutico para las personas que necesitan del acompañamiento de la Escuela de Trabajo Social en las diversas situaciones sociales que vulneran sus derechos identificados por el PEA-UCR.
- Promover que las profesionales en Trabajo Social que trabajan en centros educativos y/o con personas menores de edad, realicen talleres que busquen incentivar a las mujeres a continuar en los estudios, así como el fortalecimiento del proyecto de vida.

Estos espacios pueden brindar información importante en lo que respecta a los factores contextuales que excluyen a la población de la educación. Esta información adicional permite a las personas profesionales Trabajadoras sociales conocer los diferentes espacios de acción.

- Realizar coordinaciones interinstitucionales entre el PEA-UCR, la Escuela de Trabajo Social y la UCR que permitan visualizar las deficiencias existentes y evidenciadas en investigaciones de Trabajo Social, con el fin de generar estrategias colectivas por la lucha de los derechos de grupos vulnerados.

Referencias Bibliográficas

- Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad*. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=88044>
- Araya, S. (2005). *Políticas Públicas en Educación y Equidad de Género: Un análisis desde Costa Rica*. Instituto de investigaciones en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
- Augusto, C. y Villalona, S. (2005). *¿Qué es el capitalismo?* San Salvador. El Salvador. Asociación equipo Maíz. 1ª Edición.
- Barboza, R., Camacho, S., Flores, L., Hernández, A., Vargas, M., y Venegas., J. (2008). *Freire: Vigente e inspirador en la alfabetización de personas adultas*. Revista Educare Vol. XXIII.
- Barquero, A. (2011). *Política Económica en Costa Rica: Un análisis en retrospectiva*. Revista de Ciencias Económicas. Vol.29. Núm. 1. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/7036>
- Bel, C. (2005). *Formación Específica en Compensación Educativa Intercultural para Agentes Educativos*. Murcia. Recuperado de https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf
- Bourdieu, P. (1977). *La Ilusión Biográfica*. Razones Prácticas. España, Anagrama, Colección Argumentos.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En Sociológica y cultura (p. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- Calneggia, M.I., Ferreyra, H. y Vidales, S. (2013). *De las trayectorias teóricas a los itinerarios situados*. En Ferreyra, H. y Vidales, S. (coords.) *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Castellanos, G. (2008). *Las Mujeres y el Poder: Sexualidad, Subjetividad y Subordinación Femeninas*. Universidad del Valle. Colombia.
- Castillo, C. (s.f). *Política social y desarrollo costarricense: orientación y logros*. Reflexiones. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

- Centeno, C. & Leal, M. (2011). *El sentido de las reformas educativas en América Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile*. IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011
- Centro de Información Jurídica en Línea. (2009). *Alcances y Limitaciones del Derecho a la Educación en Costa Rica*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://cijulenlinea.ucr.ac.cr/?submit=Buscar&s=Alcances+y+limitaciones+del+derecho+a+la+educaci%C3%B3n>
- Cervera, C. & Pérez, D. (2016). *Educación de mujeres: Textos y contextos a través de sus relatos de vida*. Revista Divulgación Científica, Vol.2 N° 1. Verano de la Investigación Científica. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/issue/view/5>
- Cervera, C. & López, J. (2016). *Historias de vida de mujeres en relación a la educación desde su contexto familiar*. Revista Divulgación Científica, Vol.2 N° 1. Verano de la Investigación Científica. Recuperado de: <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1382>
- Chacón, P. A. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica educare*, 16(1), 15-26.
- Colegio Nacional de Educación a Distancia. (2020). *Información General. Objetivos Específicos*. Tomado de: <https://coned.uned.ac.cr/vida-estudiantil/informacion-general#objetivos>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Estado de la Educación 2019*. Programa Estado de la Nación. San José, Costa Rica.
- Davila, G. (2006). *El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Durán, F., Gutiérrez, M., Hernández, K., Jiménez, C., Montero, K. y Salazar, A. (2017). Factores de exclusión educativa del estudiantado de séptimo año de los colegios Liceo

- de San José y Liceo Doctor José María Castro Madriz (Seminario de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan*. Santiago: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, 17-48.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-56. 02Escudero.p65 (rieoei.org)
- Ferreira, H, & Bonetti, O. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes*.
- Flores-Davis, L. (2016). *Alfabetización entre personas jóvenes y adultas*. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño 1998*. UNICEF comité español. Madrid, España.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gaete, M. (2016). Tasas de logro educativo en las poblaciones afrodescendiente, indígena y mestiza: Revisión de algunos factores de exclusión. *Revista Electrónica Educare*. San José, Costa Rica.
- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 94-113. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. *Revista Iberoamericana OEI Número 49*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- González, R. (2021). *¿Hay riesgo de una nueva generación perdida?*. Teletica. San José, Costa Rica. Recuperado de: https://www.teletica.com/reportajes/hay-riesgo-de-una-nueva-generacion-perdida_295431

- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado de: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Guardado, Y. Hernández K. (2010). *El Plan Estratégico Operativo en Educación y las principales acciones enfocadas para la permanencia y éxito escolar de los y las adolescentes, de centros educativos públicos de secundaria*. Tesis Licenciatura. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-1-2010-10.pdf>
- Guevara, B. (2017). *Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área*. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina.
- Guzmán, L. & Retendré. A. (2003). *Género y Educación en Costa Rica*. UNESCO. Recuperado de: <https://www.repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/315/1/RCIEM279.pdf>
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Cuestiones pedagógicas. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi22ZqZjarxAhWXSjABHegwBtsQFjARegQIFxAF&url=http%3A%2F%2Finstitucional.us.es%2Fvistas%2Fcuestiones%2F23%2FMis_5.pdf&usg=AOvVaw3zn5L4EuGD_2F9G9IEANr8
- Kollontai, A. (1976). *La mujer en el desarrollo social*. Editorial Guadarrama. Barcelona, España.
- Iamamoto, M. (1992). *La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate*. Em M. Iamamoto (Ed.). *Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaio críticos* (p. 93-104). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2018). *Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres 2018-2030*. Recuperado de:

- <https://www.inamu.go.cr/documents/10179/401246/INAMU+PIEG+2018-2030+NEW.pdf/f8333d70-df04-417e-bbe9-c48c412a3cfb>
- Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). (2007). *Andragogía* (Lectura 1, Año 9). México, D. F. Recuperado de: <https://teletasa.files.wordpress.com/2011/03/andragogia-2.pdf>
- Instituto Nacional de Encuestas y Censos. (2019) *Encuesta Nacional de Hogares. Educación*. Recuperado de: <https://www.inec.cr/educacion>
- Jiménez, R. (2014). Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto. Academia de Centroamérica. Recuperado de: <https://www.academiaca.or.cr/wp-content/uploads/2017/09/Ronulfo.2014-2.pdf>
- Jiménez, M., Luengo, J., & Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20705/20181>
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura de la sección, 47, 216-229.
- Latapí, S. (2009). *El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. Revista Mexicana de Educación Educativa. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_arttext&tlng=en
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Hora y Horas Editorial. México. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social*. Revista cátedra paralela, 4, 33-39. <https://catedraparalela.com.ar/revistasoficial/revista4/trayectorias.pdf>
- Lessa, S. (2000). *Lukács: El método y su fundamento ontológico*. En E. Borgianni, y C. Montañó (Eds). Metodología y servicio social. São Paulo, Brasil- Cortez Editora

- Ley Fundamental de Educación. (1957). *Ley N°2160*. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. <https://gredos.usal.es/handle/10366/69201>
- Martínez, B. (2016). *Cronología de la Educación Costarricense*. San José, Costa Rica.
- Marx, K. (2010). *Capítulo V: Proceso de trabajo y proceso de valorización. En El Capital. Crítica de la Economía Política*. Volumen I. (pp.215-240). España: Siglo veintiuno de España Editores.
- Meillassoux, C. (1982). *Mujeres, Graneros y Capitales*. México: Siglo XXI
- Mejía, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Investigaciones Sociales.
- Mesa, C. (s.f). *Impacto de la Crisis Económica Mundial en la Seguridad Social de Costa Rica*.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Política educativa de la persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Política Educativa. Propósitos y metas*. Tomado de: <https://www.mep.go.cr/vista/politica-educativa>
- Ministerio de Educación Pública (2016). *ABC de los Programas de Educación Abierta*. Tomado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/abc-programas-educacion-abierta-dgec.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Departamento Educativo de Personas Adultas y Jóvenes. Propósito, visión y misión*. Tomado de: <https://ddc.mep.go.cr/educacion-de-personas-jovenes-y-adultas>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Departamento Educativo de Personas Adultas y Jóvenes. Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA)*. Tomado de: <https://ddc.mep.go.cr/centros-integrados-educacion-adultos-cindea>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Departamento Educativo de Personas Adultas y Jóvenes. Colegio Nacional de Educación a Distancia*. Tomado de: <https://ddc.mep.go.cr/colegio-nacional-educacion-distancia-coned>

- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Departamento Educativo de Personas Adultas y Jóvenes. Educación Abierta*. Tomado de: <https://ddc.mep.go.cr/educacion-abierta-0>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Departamento Educativo de Personas Adultas y Jóvenes. Institutos Profesionales de Educación Comunitaria*. Tomado de: <https://ddc.mep.go.cr/institutos-profesionales-educacion-comunitaria-ipecc>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Oferta Educativa. III Ciclo de EGBA*. Tomado de: <http://www.dgec.mep.go.cr/oferta-academica/iii-ciclo-la-egba>
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Directrices y Lineamientos Técnico-Administrativos para las modalidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), es el resultado del trabajo coordinado con los Departamentos de Tercer Ciclo y Educación Diversificada, I y II Ciclos de la Educación General Básica, Evaluación de los Aprendizajes y Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC); así como la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE) y otras instancias del Ministerio de Educación Pública (MEP)*. Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Tomado de: https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/directrices_lineamientos_epja_2020_0.pdf
- Ministerio de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones)*. Recuperado: <https://mep.janium.net/janium/Documentos/11229.pdf>
- Monge, L. (2016). *Educación con “garantía vencida”: perspectivas sobre el rumbo de la educación secundaria en Costa Rica a inicios del siglo XXI*. En *Pensar la Educación en América Latina*.
- Montes, N., & Sendón, M. A. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. *Sociología de la educación*, 14.
- Mora, A. (2006). *La Educación Abierta: Una alternativa para la educación secundaria*. Instituto de investigaciones en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.

- Muñoz, L. (2012). *Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (1), 36-65. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- Muñoz, L. (2018). *El derecho a la educación como derecho humano en la política educativa costarricense, 1995/2015*. Instituto de investigaciones en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Educación en Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2017/08/aspectos-destacados-2017.pdf>
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (2016). La Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos 2015. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Ouviña, H. (2002). *El Estado: su abordaje desde una perspectiva teórica e histórica*. Gran Aldea Editores, Buenos Aires.
- Perry, A. (2003) *Neoliberalismo: un balance provisorio*. En libro: La trama del neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social. Emir Sader (comp.) y Pablo Gentili (comp.) 2ª. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Pontes, R. (2003). *Mediación: Categoría fundamental para el trabajo del asistente social*. Universidad Federal de Pará. Belén, Brasil.
- Programa de Educación Abierta. (2017). *Perfil Poblacional*. Elaborado por: Castro, H. Martínez, A. Segura, F. Universidad de Costa Rica.
- Programa de Educación Abierta. (2019) *¿Quiénes somos?* Tomado de: <http://pea.ts.ucr.ac.cr/>
- Programa de Educación Abierta. (2021). *Listas de Matrículas I y II Ciclo de Bachillerato y Tercer Ciclo*. Universidad de Costa Rica.

- Programa Estado de la Nación (1999). *Estado de la región costarricense*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Programa Estado de la Nación (2005). *Estado de la educación costarricense*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Programa Estado de la Nación (2019). *Estado de la educación costarricense*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Programa Estado de la Nación (2021). *Estado de la educación costarricense*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Programa Estado de la Nación (2021). *Estado de la Nación Costarricense*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>
- Pujadas, J. (1992): El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Rendón, J. & Guayacán, J. (2016). *Políticas Educativas en América Latina: Estrategias fallidas para una región desigual*. En: Pensar la Educación en América Latina.
- Rionda, J. (2008). *¿Qué es el capitalismo? Mesoeconomía: el análisis de la mesoestructura económica*. Universidad de Guanajuato. pp. 1-69. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008a/379/>
- Román, M. (2013). *Factores Asociados Al Abandono Y La Deserción Escolar En América Latina: Una Mirada En Conjunto*. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid, España.
- Sharim Kovalskys, D. (2005). *La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida*. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/967/96714202.pdf>
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1994) *La Educación de Adultos: Estado del Arte: Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=17&search=alfabetizar&mode=1&start=10&id=041>

- Sirvent, M. (1996). *Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste*. Ponencia. II Foro Educativo Latinoamericano y Caribeño. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/>
- Stromquist, N. (2006). *Una Cartografía Social del Género en Educación*. Educ. Soc. Campinas. Vol. 27. No. 95. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/mp7RgRGCYJCqKCdBCzBxHgn/?format=pdf&lang=es>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Argentina: Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, Ministerio de Educación.
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C. & Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34.
- Toscano, A., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. Ponencia en Jornadas de Sociología 2015. UBA.
- Urbano, C. & Yuni, J. (2014). *Técnicas para Investigar: Recursos Metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. 2. Editorial Brujas.
- Vargas, A., Meléndez, P. & Fonseca, J. (2020). *Programa de Educación Abierta: 12 Años de Trabajo en Educación de Personas Adultas*. Documento Inédito. Programa de Educación Abierta Universidad de Costa Rica.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (15), 217-234.
- Victorino, L. y Víctor, A. (2010). *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿Avances o retrocesos?* *Tiempo de Educar*, 11 (21), 59-78. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31116163004>
- Villasuso, J. (2000). *Reformas Estructurales y Política Económica en Costa Rica*. Serie Reformas Económicas. Cepal. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/7608/S2000578_es.pdf

Vrečer, N., Java, P. & Capllonch, M. (2010). *Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9819/9018>

Anexos

Anexo 1: Entrevista

Guía de entrevista semi-estructurada a las mujeres estudiantes del Programa de Educación Abierta- Sede Rodrigo Facio

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Trabajo Social.

Modalidad: Tesis

Investigación: Trayectoria educativa de mujeres adultas participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica

Objetivo: Analizar las particularidades de las trayectorias educativas de las mujeres adultas participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica.

Las preguntas presentadas a continuación son una guía para las investigadoras, buscan abordar la entrevista en tres fases principales: entrada, clímax y cierre; no obstante, no tienen un orden lógico ya que estas se adaptan a la narrativa de la persona entrevistada con fin de profundizar en los aspectos medulares de la investigación.

Esta entrevista es de carácter confidencial, no voy a anotar su nombre o ningún otro dato que se pueda utilizar para identificarle y en la transcripción de la información no se realizará ninguna alteración a los datos por usted brindados. Se agradece de antemano su valiosa participación. Las preguntas son sobre información general de la realidad social y la trayectoria educativa de las mujeres que estudian en el Programa de Educación Abierta con 40 años y más, con el fin de determinar factores que influyen en la finalización de la educación de las mujeres.

La entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos y es completamente confidencial, esto quiere decir que se mantendrá el anonimato al procesar la información que será utilizada única y exclusivamente para los fines aquí planteados.

Si en algún momento siente alguna incomodidad o desea dejar de contestar a las preguntas, puede decírmelo o bien si tiene alguna pregunta o no entiende algo, puede consultarme.

Información General	
Fecha de la entrevista:	
Nombre de la investigadora:	
Seudónimo para la investigación:	
1.1. Edad:	
1.2. Estado civil:	
1.3. Género:	
1.4. Lugar de residencia:	
1.5. Ocupación:	
1.6. Nacionalidad:	
1.7. Cantidad de Hijos(as):	

Etapa	Preguntas
Entrada	2.1. ¿Cuál es su nivel educativo o último año aprobado? 2.2. ¿Cómo conoció el Programa de Educación Abierta? 2.3. ¿Cuántas materias lleva actualmente en el PEA? 2.4. ¿Desde hace cuánto tiempo participa del PEA-UCR?
Clímax	3.1. ¿Cómo fueron sus experiencias educativas previas? (Explorar antecedentes de primaria y secundaria). 3.2. ¿Cuáles eran sus metas y expectativas respecto a sus estudios cuando se encontraba en la educación secundaria formal? 3.3. ¿Hubo un momento en que tuvo que interrumpir o decidió no continuar con sus estudios? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Recuerda algún hecho en particular? (Profundizar en este aspecto, trayectoria educativa) 3.4. ¿Cómo recuerda ese momento? (Ahondar en el sentimiento del momento) 3.5. ¿Qué papel tuvo su familia en esa decisión? 3.6. Dentro de su núcleo familiar las personas miembros culminaron los estudios secundarios? (Mencionar género de las personas) 3.7. ¿Cuánto tiempo le tomó retomar sus estudios secundarios? (Indagar si tuvo varios intentos de retomar los estudios)

	<p>3.8. ¿Qué factores le hicieron retomar sus estudios secundarios?</p> <p>3.9. ¿Recuerda algún hecho particular /persona cercana que haya influido en su decisión de retomar sus estudios secundarios?</p> <p>3.10. ¿Había estado antes en otro programa de este tipo? En caso afirmativo, cuál, dónde, referir similitudes y diferencias con respecto al PEA-UCR .</p> <p>3.11. ¿Cómo se sintió la primera vez que se acercó al PEA-UCR o que participó en alguna clase del programa?</p> <p>3.12. ¿Ha cambiado algo en su vida a partir del momento en que empezó a ser parte del programa? Sí la respuesta es afirmativa ¿Qué ha cambiado?</p> <p>3.13. ¿Cómo imagina que sería si no se hubiera integrado al programa? (Distinguir entre las cosas que cambiaron en la materialidad de su vida y cambios subjetivos)</p> <p>3.14. ¿Qué opina su familia y conocidos de que usted haya retomado sus estudios secundarios?</p> <p>3.15. ¿Qué significa para usted las demandas que le generan las responsabilidades familiares, de trabajo, estudio y de la vida personal?</p> <p>3.16. ¿Ha dudado en algún momento de continuar sus estudios en el programa? ¿Por qué? ¿Qué motivos le hacen continuar?</p> <p>3.17. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que personalmente ha enfrentado en su experiencia de retomar sus estudios en el PEA-UCR? ¿Cómo los ha enfrentado?</p>
Cierre	<p>4.1. ¿Qué representa para usted en la actualidad concluir con los estudios?</p> <p>4.2. ¿Cuál es su meta académica en la actualidad?</p> <p>4.3. ¿Cómo valora su experiencia educativa en el PEA-UCR?</p> <p>4.4. ¿Qué ha sido lo más satisfactorio?</p> <p>4.5. ¿Qué ha sido lo menos agradable?</p> <p>4.6. ¿Ha influido el PEA-UCR en la relevancia que tiene para usted culminar los estudios secundarios?</p> <p>4.7. ¿Ha permitido motivar a otras personas de sus amigos o familiares a culminar los estudios secundarios?</p> <p>4.8. A partir de su experiencia ¿Qué sugerencias le haría al PEA-UCR para garantizar el acceso de las mujeres en la educación?</p> <p>4.9. ¿Qué consejo les daría a otras mujeres que quieren retomar sus estudios?</p>

Anexo 2: Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Universidad de Costa Rica
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

**FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY
N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL
“REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

**Trayectoria Educativa de Mujeres Adultas Participantes del Programa de Educación
Abierta de la Universidad de Costa Rica**

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de el/la investigador/a principal: Bach. Jessica Fonseca Hernández y Bach. Adriana Soto Bastos

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO

El estudio que se hará involucra una investigación a cargo de la Bachiller Jessica Fonseca Hernández y la Bachiller Adriana Soto Bastos para optar por el grado de Licenciatura. Esta investigación se hará bajo la dirección de la M.Sc. María del Pilar Meléndez Chanto, quien es parte del comité asesor. Ambas investigadoras pertenecen a la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio. El estudio no cuenta con fuentes de financiación.

B. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El objetivo es analizar las particularidades de las trayectorias educativas de las mujeres adultas participantes del Programa de Educación Abierta (PEA) de la Universidad de Costa Rica; es decir, todos aquellos aspectos que han influido en los estudios de las mujeres que estudian en el PEA. Esto con el fin de visibilizar el acceso de las mujeres en la educación.

C. ¿QUÉ SE HARÁ?

Al aceptar participar en esta investigación se realizará una entrevista con el fin de identificar los factores que han intervenido en las trayectorias educativas de las mujeres participantes del Programa de Educación Abierta de la Universidad de Costa Rica; la duración de la entrevista será de aproximadamente 60 minutos. Se entienden las trayectorias educativas como los procesos que atraviesa una persona a lo largo de la vida en el área educativa, es decir, todos los factores que influyen en su educación .

Si la persona da la aprobación, la entrevista será realizada de manera virtual y grabada en audio con el fin de recuperar toda la información brindada para la investigación, la grabación será de carácter privado y utilizada únicamente para lo indicado anteriormente, posterior a la finalización de la investigación será borrada.

D. RIESGOS

Algunas de las preguntas pueden tocar temas sensibles de la vida de las personas entrevistadas por ser aspectos sobre su vida, lo cual puede generar diferentes sentimientos en las participantes, los cuales serán respetados por las investigadoras. En caso de que la persona entrevistada no se sienta cómoda con alguna pregunta puede hacerlo saber y se tomarán las medidas del caso para no invadir la privacidad de las participantes.

E. BENEFICIOS

Al finalizar la investigación se realizará una devolución de resultados al Programa de Educación Abierta y a las personas que participaron en la investigación. La presentación de los resultados de la investigación se ajustará a las medidas sanitarias dictadas por el gobierno y la Universidad de Costa Rica respecto al SARS-COV- 2 o el llamado COVID - 19 que estén vigentes al finalizar la investigación.

F. VOLUNTARIEDAD

Las participantes de la presente investigación colaborarán de forma voluntaria y pueden negarse a participar o retirarse en cualquier momento.

G. CONFIDENCIALIDAD

Las investigadoras garantizan la confidencialidad en la información recolectada, los resultados podrán aparecer en una publicación académica/ científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de manera anónima, la identidad de las personas participantes no será revelada. Toda grabación obtenida en las entrevistas tendrá carácter anónimo. La confidencialidad de la información está limitada por lo dispuesto en la legislación costarricense, ya que la misma determina que se debe guardar exceptuando en los casos en que la vida o integridad de una persona corra peligro.

H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con las profesionales responsables de la investigación sobre este estudio, ellas deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos.

Si quisiera más información a futuro, puede obtenerla llamando a Jessica Fonseca Hernández y Adriana Soto Bastos, a los teléfonos 8311-1568/ 6098-1678, respectivamente. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

La persona participante NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

***Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, o en su defecto con la huella digital, de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Versión 2 – Octubre 2021

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 216 del Comité Ético Científico, realizada el 02 de junio del 2021.