



Educación de Personas Jóvenes y Adultas: trayectorias formativas para la ciudadanía y la justicia educativa

ERIC MOLINET OYARZÚN / EDITOR

María Eugenia Letelier Gálvez
Silvia López de Maturana Luna
Eric Molinet Oyarzún / Jorge Osorio Vargas
Judith Reyes García / Iván Pedraza Gutiérrez
Paola Velázquez Siefert/ Isolde Pérez Ovalle
Miriam León Herrera/ Paola Uhart Saldaña
Guillermo Williamson Castro

Nueva
Mirada
EDICIONES

RED UNIVERSITARIA
RUEPJA
EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS



Universidad
de Magallanes

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS:
TRAYECTORIAS FORMATIVAS PARA LA CIUDADANÍA
Y LA JUSTICIA EDUCATIVA

Eric Molinet
EDITOR

María Eugenia Letelier Gálvez
Silvia López de Maturana Luna
Eric Molinet Oyarzún / Jorge Osorio Vargas
Judith Reyes García / Iván Pedraza Gutiérrez
Paola Velázquez Siefert/ Isolde Pérez Ovalle
Miriam León Herrera/ Paola Uhart Saldaña
Guillermo Williamson Castro

RED UNIVERSITARIA

RUEPJA

EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS

Nueva
Mirada
EDICIONES



Universidad
de Magallanes

COMITÉ EDITORIAL
Nueva Mirada Ediciones

Dr. Carlos Calvo Muñoz, Universidad de La Serena
Dra. Fátima Vidal, Universidad de Brasilia
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile
Dra. Caridad Hernández, Universidad José Varona, Cuba
Dra. Lucia Pulino, Universidad de Brasilia
Dra. Rossana Godoy, Universidad de La Serena

Este libro ha sido sometido a referato externo.

*COLECCIÓN DISOÑADORES: **Disoñar** es un neologismo acuñado en Colombia, para describir la acción de las personas que asumen la responsabilidad de diseñar sus sueños y de ejecutarlos.*

Educación de Personas Jóvenes y Adultas:
trayectorias formativas para la ciudadanía
y la justicia educativa
Varios autores

Eric Molinet / Editor
Universidad de Magallanes

ISBN libro digital: 978-956-9812-37-8
Primera edición: Mayo 2022

©Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas - RUEPJA
Universidad de Magallanes

Nueva Mirada Ediciones
abufom@gmail.com
www.nuevimiradaediciones.cl

Edición y diseño: Alejandro Abufom H.
Foto de portada: Alfabetización. www.gob.mx/bienestar/es

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

Índice

PRÓLOGO <i>Eric Molinet Oyarzún</i>	7
1. UNA NUEVA NARRATIVA PARA EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS <i>María Eugenia Letelier Gálvez</i>	11
2. ESPACIOS Y TIEMPOS EDUCATIVOS PARA LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN SUS PROPIOS PROCESOS FORMATIVOS <i>Silvia López de Maturana Luna</i>	28
3. TRANSICIÓN DESDE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DESAFÍO PENDIENTE EN LA POLÍTICA PÚBLICA <i>Eric Molinet Oyarzún</i>	45
4. EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS SOCIALES Y CULTURALES NEO-PARADIGMÁTICOS: UNA PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE SU DIMENSIÓN COMUNITARIA Y CIUDADANA <i>Jorge Osorio Vargas</i>	60
5. EL DERECHO DE <i>LOS NADIES</i> A LA EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO DERECHO HUMANO EN UNA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL SIGLO XXI <i>Judith Reyes García</i>	78

6. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CHILE <i>Guillermo Williamson Castro / Iván Pedraza Gutiérrez</i>	95
7. RESULTADOS EVALUATIVOS DE UN CURSO EN MODALIDAD B-LEARNING PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS <i>Guillermo Williamson Castro / Paola Velásquez Siefert Iván Pedraza Gutiérrez / Isolde Pérez Ovalle Paola Uhart Saldaña / Miriam León Herrera</i>	118
8. RED UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	162
SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS	172

Prólogo

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como personaje no secundario en nuestra Política Pública

Los artículos que componen este libro son principalmente un ejercicio reflexivo de las experiencias de cada autora y autor en torno a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), buscando entregar una mirada contributiva a su desarrollo, impulsando el reconocimiento político y la conciencia pública sobre la EPJA. La defensa del derecho humano a la educación y el aprendizaje permanente son aspectos relevantes en este libro, desarrollado con la intención de aportar, desde esas experiencias, a nuestra Política Pública.

Cuando se hace el cruce entre Política Pública y la EPJA, este va mucho más allá de ajustes a planes de estudios: es necesario estar constantemente en un análisis y reevaluación de “lo actual”, mirar las bases y la ideología en la que está cimentada nuestro sistema educativo junto con sus estrategias de aprendizaje. Este libro es un ejercicio de aquello.

Atender los aprendizajes y “la educación”, considerando los contextos, es uno de los desafíos que debemos asumir como sistema educativo. Si, como dice la frase: *el aprendizaje es lo que queda después de haber olvidado todo lo que te han enseñado*, este puede suceder a cualquier edad, lugar y contexto. Lo instrumental y funcional es importante, pero así también las habilidades y las capacidades individuales que construyen cualquier sociedad.

La sociedad, y por tanto la educación, debe ser solidaria, percibir y adaptarse a los desafíos colaborativamente en un entorno en constante cambio. La educación establece

las bases de las relaciones del tejido social y aprender a dar sentido a la complejidad del mundo, y este libro nos entrega algunas miradas que permiten (re)pensar nuestra sociedad desde la EPJA.

Queremos invitarles a reflexionar y valorar la diversidad de la EPJA, incluidas sus políticas y prácticas a través de posibles modelos, ámbitos y/o dimensiones en las cuales se pudiesen desarrollar las distintas variables que conviven en las estrategias de aprendizajes.

Necesitamos, como sociedad, permanecer atentos, aumentar nuestro compromiso y contribuir, desde nuestro entorno, a disminuir las brechas existentes en justicia social, equidad, derechos humanos y comunidad colectiva. Fomentar el debate y análisis crítico con respecto a las oportunidades, tensiones, desafíos, y que este, de alguna manera, pueda influir e impactar en la EPJA y la Política Pública

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas debiera tener como foco central las personas. Fomentando procesos participativos, donde la experiencia de las mismas sea un espacio importante que permita construir situaciones de diálogo dentro y fuera del aula en cualquiera de los espacios educativos donde la educación esté ocurriendo. Y donde estos procesos, siguiendo los principios de la educación permanente, deberían ser reconocidos y así buscar el desarrollo de conocimientos en forma conjunta, articulando los saberes y considerando la diversidad de las personas y la necesidad de integrarlos, creando lazos y sinergias en una misma dirección, reconociendo y valorando la heterogeneidad de las acciones de la EPJA en el desarrollo individual y colectivo que respondan de mejor las necesidades existentes y así co-construir estrategias en la EPJA que estén en sintonía a las actuales demandas.

En resumen, este libro pone énfasis en el rol protagónico que deben tener las Políticas Públicas junto a las

instituciones sociales y de enseñanza para disminuir estas brechas y desigualdades, de manera de construir una sociedad en donde las oportunidades sean efectivas y acorde al contexto.

Eric Molinet Oyarzún
Abril, 2022

Una nueva narrativa para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas

María Eugenia Letelier Gálvez

CAMBIOS CON ESPERANZA

Este artículo se escribe en medio del proceso constituyente, abierto luego del “estallido social” de 2019, que permitió cuestionar las bases fundantes de la dictadura de Pinochet y expresar el enorme descontento derivado de un modelo desigual y excluyente. Un año más tarde y en medio de la pandemia, cerca del 80% de la población votó por el apruebo a una nueva constitución y respaldó la alternativa de una convención constitucional. En mayo de 2021 se eligieron los constituyentes y en junio inició su trabajo la Convención Constitucional, organismo que tiene un plazo máximo de doce meses para presentar la propuesta de nueva constitución, que deberá ser sometida a aprobación a través de un plebiscito de salida.

En marzo de 2022 asume un nuevo gobierno trayendo promesas y propuestas de cambio. “La esperanza venció al miedo”, esa frase dicha y escrita varias veces como expresión de un deseo, una dirección y un sentido a varias voces se convierte en solidaridad, bien común, justicia: en valores humanos compartidos. El educador Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la Esperanza* señala que la utopía, los sueños

de un mañana distinto, se construyen a partir de las experiencias del pasado, la esperanza se nutre de la conciencia histórica, de la práctica social y educativa, de la existencia individual. Para Freire, la esperanza no es inmovilismo, no es una espera vana en un futuro lejano que está por venir. La esperanza se construye, se educa. La construcción de un mañana diferente, tiene que ser iniciado hoy.

La construcción de la esperanza es una tarea que cobra sentido porque lo sucedido en Chile abre al debate público la idea de una buena sociedad, de aprender a vivir en un mundo multicultural, inclusivo, con igualdad de género y respeto a la diversidad.

La construcción de la esperanza necesita anclarse en la política y en la práctica, en el conocer y sentir la realidad. Construir esperanzas tiene como requerimiento fundamental: la confianza. El intercambio respetuoso, la disponibilidad a escuchar con humildad, con la convicción que es posible lograr transformaciones guiadas por una construcción ética que transita entre lo personal y lo social, entre lo individual y lo colectivo. La confianza no es un concepto abstracto, fuera del alcance de cada uno (a), es un proceso que debemos abrir, es la convicción en la potencialidad del ser humano de salir adelante sintiendo seguridad en su territorio, en sus espacios de interacción. La confianza de una sociedad requiere del buen uso del poder y la política.

CAMBIOS EN UN MUNDO EN ENCRUCIJADAS

Chile es un país de múltiples riquezas, atrapado en una desigualdad extrema y persistente, agravada por los efectos de la pandemia. Este diagnóstico es compartido para toda la región. El último Informe Regional de Desarrollo Humano, denominado *Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento* (PNUD, 2021) distingue a América Latina como una de

las regiones más desiguales y de crecimiento más lento del mundo y visibiliza como una causa fundamental la concentración del poder político en unos pocos “que lo utilizan para capturar las instituciones reguladoras del Estado a fin de extraer rentas del resto de la población, permitiendo que las empresas prevalzcan por su posición de monopolio y no por la innovación tecnológica” (PNUD, 2021, p. 86).

La desigualdad educativa es uno de los factores que subyacen en esta “trampa”. Si bien las dos últimas décadas se registran progresos en la escolarización general de la población, al comparar por quintiles de ingreso, el logro de aprendizajes y la calidad educativa muestran drásticas desigualdades. Simultáneamente, la desigualdad educativa se continúa reproduciendo debido a la segregación territorial de los diferentes entornos socioeconómicos.

Las encrucijadas son más hondas y profundas, la pandemia nos asombra en un mundo que ha pasado de la paralización a la conciencia de la necesidad de cambios profundos como condición para preservar la existencia en el planeta. Se puede decir que estamos ante un cambio de Era de la Humanidad, no hay un futuro previsible, estamos en tránsito.

Los paradigmas actuales, en tanto referentes globales para la comprensión de los fenómenos y procesos, han mostrado su agotamiento. Desde antes de la pandemia y más aun ahora, la noción de “crisis civilizatoria” tiene pleno sentido. Se trata de una fenómeno multidimensional que afecta todos los ámbitos de la vida, al modelo de producción y consumo, a la seguridad alimentaria y salud, afecta al ecosistema amenazando la continuidad de la vida en el planeta: “es la crisis terminal del patrón civilizatorio de la modernidad occidental capitalista” (CLACSO, 2020)

CAMBIOS QUE INTERPELAN AL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN

El año 2007, muchos años antes del inicio de la pandemia, Zygmunt Bauman, uno de los sociólogos más influyentes de la época contemporánea, se refería a los desafíos de la educación y a las exigencias para la pedagogía.

En su análisis, la velocidad de renovación del conocimiento, el acceso a programas computacionales que “encapsulan” contenidos para ser consumido de inmediato, las múltiples redes computacionales disponibles y sus efectos en la inmediatez con que se obtiene información son algunos de los elementos que actúan removiendo las bases propias de las instituciones educativas. Respecto de la pedagogía y el papel de los educadores señalaba la dificultad de adaptarse a los cambios: “ninguna vuelta de la historia humana ha puesto a los educadores frente a estos desafíos, simplemente hasta ahora no nos hemos encontrado con una situación similar”.

Después de casi 15 años de este análisis, la remoción de las bases propias de las instituciones educativas y los desafíos para la pedagogía y para los educadores/as se han acentuado drásticamente. Estamos ante la mayor interrupción simultánea de la educación presencial a nivel global de la historia reciente, se estima que cerca de 159 millones de niños y niñas en América Latina y el Caribe han sido afectados, lo que representa el 95% de los estudiantes matriculados en los sistemas educativos del continente (CEPAL UNESCO, 2020).

En pandemia, el confinamiento es uno de los factores que agudiza la desigualdad educativa, esta medida impacta de manera muy diferente según nivel socioeconómico. La interacción cotidiana, la relación intergeneracional, la intensidad y presiones frente a situaciones complejas que re-

quieren de niveles de autorregulación se tornan más difíciles en espacios pequeños, la disponibilidad de un espacio para estudiar, las posibilidades de distanciamiento y manutención de medidas sanitarias son muy distintas según el espacio y calidad de la vivienda.

Los efectos de esta situación aún no se logran visibilizar en toda su intensidad y extensión. A nivel mundial se debate sobre estos temas, la educación ha dejado de ser cuestión de educadores y especialistas, afecta de manera directa y presencial la vida cotidiana de las familias. Las plataformas informáticas han tomado un protagonismo excluyente, la velocidad de conexión, el acceso a Internet, las condiciones de vida en las casas determinan la posibilidad de la modalidad online: se acentúan las desigualdades.

La crisis actual remece las bases propias del sistema educativo, se coloca en dudas la manera en que se estructuran las disciplinas, la organización rígida e inflexible de los ciclos académicos, se coloca en duda la manera de enseñar, los propósitos y métodos de evaluación y el propio funcionamiento de las instituciones educativas.

Se abre un tiempo para repensar la educación desde principios éticos, como un bien común universal, como un espacio para formar ciudadanos donde niños/as jóvenes y personas adultas se encuentren en el diálogo para potenciar sus capacidades y el desarrollo del pensamiento, encontrarse en la enseñanza y aprendizaje, no como un producto sino como un proceso creativo y humano.

CAMBIOS NECESARIOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El reciente estudio “La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y El Caribe en contexto de pandemia” (CLADE, 2021) destaca aspectos

que permiten situar a la EPJA en el escenario actual. Algunos reiteran déficits históricos acentuados en pandemia; el medular: la invisibilidad de la EPJA en las políticas públicas, por su escasa centralidad en los ministerios y los bajos presupuestos asignados. Se señalan también aspectos que el ciclo pandémico ha evidenciado en todo el sistema y que se expresan con mayor profundidad en EPJA relacionados con la precariedad laboral, la falta de acceso a conexiones y aparatos digitales que condicionan la participación y continuidad educativa.

Durante el ciclo pandémico, informes de los países y de organismos internacionales, apelan a la necesidad que las madres, padres, cuidadoras o adultos responsables apoyen a los hijos e hijas en las tareas, que los acompañen en sus lecciones, que les den soporte emocional, generen instancias de recreación, en fin, que sean intermediarios del aprendizaje que se ha trasladado de la escuela al hogar. Esta visión evidencia la importancia del aprendizaje intergeneracional y alerta a comprender que las personas jóvenes y adultas que viven en un territorio, no solo son “apoyo” sino sobre todo son sujetos de derecho a la educación y que ese derecho debe estar presente a lo largo de la vida.

La pandemia muestra aspectos de la EPJA cada vez más necesarias de modificar. Resultan claves la flexibilidad de la oferta educativa, metodologías participativas, aprendizajes nucleares seleccionados como imprescindibles abordados desde un enfoque interdisciplinar, la incorporación de nuevas maneras de enseñar y evaluar.

En pandemia se evidencia el papel central e irremplazable de los educadores, quienes desplegaron múltiples estrategias incluido el contacto con los participantes a través de visitas a las casas o de medios tecnológicos, de preferencia los WhatsApp, permitiendo la continuidad educativa y el apoyo socioemocional. Se revaloriza la radio como medio

de comunicación y aprendizaje, emerge el uso de *podcast* para trabajar con y desde la oralidad.

Simultáneamente, la adaptación forzosa a la virtualidad, generó procesos de aprendizaje que permitieron descubrir capacidades y reforzar la autoestima y la identidad de educadores y educadoras. Estos procesos ponen de relieve la necesidad de una formación sistemática, actualizada, que también reconozca a las y los docentes como sujetos de derecho.

En todos los países y estudios regionales la información disponible advierte del abandono escolar de niños, niñas y adolescentes. Las y los estudiantes provenientes de lugares con menos oportunidades son quienes están más expuestos a la interrupción de sus trayectorias formativas. Son esos niños/niñas y jóvenes los que encontrarán en la oferta de educación con personas jóvenes y adultas un lugar para continuar. En el caso de Chile, los datos previos a la pandemia ya eran preocupantes, cerca de 100.000 niños y niñas en edad escolar abandonaban la escuela anualmente y según datos del Mineduc, en el año 2020, un 15,2% de los niños y niñas del sistema escolar se encontraban en riesgo de deserción. En el 2021, informa que aproximadamente 40.000 niños y niñas no se matricularon en el sistema regular¹.

En pandemia se perciben con claridad el agotamiento y límites de un modelo. Se evidencia la importancia del aprendizaje intergeneracional e intercultural. Los nuevos espacios y tiempos de aprendizaje desafían a encontrar nuevos significados y valor a la educación. La pandemia resignifica el contexto desafiando al sistema a repensar la oferta educativa en donde el apelativo de “formal” lo distancia y encapsula como un sistema cerrado, al margen de lo que ocurre en los contextos y en la vida de las personas.

1. Datos del centro de estudios del Mineduc (2021).

CAMBIOS QUE DEMANDAN UN NUEVO POSICIONAMIENTO EN APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Un nuevo posicionamiento para la EPJA se fundamenta en dos perspectivas: la educación es un derecho humano fundamental que se da a lo largo de la vida y, el reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos epistémicos de derecho, capaces de participar en la producción de conocimientos.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación con personas jóvenes y adultas tiene un carácter habilitador y relacional, pues potencia la adquisición de otros derechos, al apoyar las condiciones que hacen posible su ejercicio. El aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas tienen un papel que cumplir en relación con el derecho al trabajo que demanda credenciales actitudes, capacidades y herramientas para participar de manera digna en los procesos de producción y mejora en la calidad de vida. El derecho a la vida, en este momento, también se coloca en el centro al considerar que la EPJA contribuye al cuidado de la vida social y natural.

Desde la perspectiva de los derechos humanos de grupos particulares como son los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de la mujer, los derechos de las personas de edad, los derechos de los discapacitados, los derechos de las poblaciones migrantes. En todos estos grupos de poblaciones específicas, la educación con personas jóvenes y adultas cumple un papel fundamental al contribuir a hacer exigible los derechos universales en la diversidad, al apoyar la superación de la desigualdad en un mundo segregado. La Educación con Personas Jóvenes y Adultas además de ser un derecho humano fundamental es una inversión para las naciones, porque tiene la capacidad de incidir en todos los

campos de la vida y de contribuir al ejercicio pleno de los derechos en una perspectiva de desarrollo integral, intergeneracional.

Asumir el aporte de los sujetos de la EPJA a la configuración del conocimiento implica reconocer otras formas de construir políticas y vínculos pedagógicos, implica legitimar a los sujetos que participan en los procesos, sus prácticas. Este posicionamiento desafía otro modo de relación que no sea *para* las personas jóvenes y adultas como sujetos depositarios tanto de políticas, como de procesos educativos, sino de promover la participación para aportar al diseño y puesta en práctica de políticas educativas y del vínculo pedagógico construido como un encuentro (Berlanga, 2020) como una interacción humana y educativa en la que aprendemos y enseñamos a partir de las experiencias producidas que consideran a las personas a partir de sus estancias “en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto” (Freire, 1978).

Implica mirar a las personas como sujetos epistémicos de derecho que a lo largo de sus vidas configuran formas de comprensión, conocimientos con sentido social y procesos pedagógicos en los que son reconocidos y participan con elementos propios y en ambientes dignos y amorosos. Así, es una EPJA en la que nos educamos *con* las personas, con la recuperación del sujeto epistémico, sus territorialidades y temporalidades (Lindón, 2000), problemáticas y esperanzas. De esta manera, se coincide en que una EPJA en esta perspectiva y horizonte aporta a una justicia social desde la justicia cognitiva (De Sousa, 2014) que amplía su marco de acción y aporta en la autodefinition de sujetos epistémicos y de derechos en un encuentro educativo.

CAMBIOS QUE DEMANDAN NUEVAS MANERAS DE CONSTRUIR LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

En pleno siglo XXI, es indiscutible que las políticas públicas requieren de la participación de diversos actores en la toma de decisiones y de un enfoque multidimensional e intersectorial para abordar los temas de desigualdad y desarrollo de las sociedades.

En Chile y en América Latina, sólo es posible comprender y asumir las diversidades entendiendo las raíces profundas de la desigualdad social, con una perspectiva inclusiva que reconozca a todos y todas sus potencialidades y derechos; con la incorporación de un enfoque intercultural como un espacio de encuentro respetuoso e igualitario; con expectativas de transformación social; y con el deseo del lograr bienestar y justicia social. El desafío es cómo avanzar desde el paradigma del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, en tanto deber de Estado, teniendo en perspectiva un futuro en que las políticas en aprendizaje y educación con personas jóvenes y adultas se asuman en toda su riqueza, potencialidad y amplitud.

Esta perspectiva requiere de políticas públicas innovadoras y de estrategias que articulen iniciativas provenientes de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades locales, los organismos intersectoriales, las empresas y el sector privado, y la cooperación internacional.

A partir de esta perspectiva, se señalan algunos ejes articuladores en torno a los cuales se propone potenciar las políticas públicas en Aprendizaje y Educación con Personas Jóvenes y Adultas. En parte, estos planteamientos fueron expresados por la Red Universitaria de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA) en la comisión sobre

Sistemas de Conocimientos, Culturas, Ciencia, Tecnología, Artes y Patrimonios de la Convención Constitucional².

Eje: Derecho a la educación

Entendida la educación como un derecho humano fundamental que permite adquirir conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, se plantea el desafío de asegurar el derecho a la educación sin discriminación, construyendo alternativas y oportunidades educativas a la población joven y adulta que lo requiera y potenciar sus trayectorias formativas. Ello implica, entre otras estrategias:

- Fortalecer y ampliar gradualmente la oferta de Educación con Personas Jóvenes y Adultas.
- Diversificar la oferta incorporando programas modulares y flexibles, que facilite la incorporación de las personas.
- Generar programas flexibles de reinserción escolar a los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar.
- Ofrecer alternativas formativas en oficio buscando su proyección en formación profesional o en otras modalidades laborales.
- Ofrecer alternativas de alfabetización a las personas mayores que lo requieren, a través de diversas ofertas según posibilidades y necesidades.

Eje: Territorio y Comunidad

El contexto constituye una oportunidad como espacio de aprendizaje en el cual la organización y las redes territo-

2. Participación de la Red Universitaria de Personas Jóvenes y Adultas, en la Comisión 9 de noviembre 2021, presentada por el coordinador de la RUEPJA Dr. Guillermo Williamson.

riales cumplen un papel fundamental. El aprendizaje y la Educación con Personas Jóvenes y Adultas tiene el potencial de contribuir especialmente a fortalecer la identidad de las comunidades, de favorecer un lugar de encuentro entre vecinos y de construir un espacio que potencie las capacidades y talentos de quienes comparten una historia y retos cotidianos comunes.

Como estrategias que permitan asumir este desafío se propone:

- Potenciar la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, como un sello propio que identifique y distinga a las comunidades, a través de políticas descentralizadas articuladas en red con equipos sectoriales y en alianza con las organizaciones comunitarias.
- Arraigar la oferta de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos en la comunidad de manera que sea reconocida y legitimada en tanto un espacio que ofrece oportunidades de aprendizaje a toda la población, incluyendo a la diversidad étnica y población migrante.
- Intercambiar experiencias y visiones de la EPJA entre diferentes comunidades con un enfoque descentralizado y territorial.
- Establecer convenios de colaboración y alianzas estratégicas con diferentes sectores: gubernamentales, sociedad civil, iglesias, empresariales, desarrolladores de emprendimientos comunitarios.

Eje: Aprendizaje de Calidad

Promover la calidad, entendida como una experiencia educativa que entrega a todos sus participantes las oportuni-

des para un desarrollo integral de potencialidades y talentos, que los habilite para ser ciudadanos activos y los reconozca como sujetos epistémico de derecho, capaces de producir e intercambiar conocimientos. Desde el enfoque de calidad el Aprendizaje y la Educación con Jóvenes y Adultos favorecen y potencian las trayectorias de vida, fortaleciendo la autonomía y la autoestima y su propia identidad.

Como estrategias que permitan asumir este desafío se propone:

- Constituir redes virtuales y presenciales de formación e intercambio permanente entre educadores que, sobre la base de un plan de trabajo y en articulación con universidades, apoyen estrategias para mejorar la calidad y pertinencia de la oferta buscando responder a la diversidad de participantes asumiendo los enfoques de inclusión, interculturalidad y sustentabilidad, entre otros.
- Implementar políticas y estrategias para la formación inicial, profesionalización y dignificación del trabajo de los educadores en tanto sujetos de derechos potenciando su aporte clave para la educación de calidad. Ello tiene como condición garantizar la conectividad y el acceso gratuito a Internet a todos los sujetos de la EPJA para la formación de una ciudadanía digital.
- Favorecer la generación de redes entre los participantes a partir de sus necesidades e intereses, incentivando las expresiones artísticas y culturales, la creación de espacios de encuentro que estimulen a los participantes, según sus intereses y necesidades.
- Estimular la creación de programas propios en ámbitos de interés específicos, que permitan la

formación en áreas como la filosofía, la expresión artística o deportiva, como también la formación en oficio o la preparación para continuar con estudios superiores.

- Fortalecer la gestión de recursos que permitan mejorar las condiciones para la oferta en los espacios educativos, como también apoyos en alimentación, transporte, becas, acceso a programas que faciliten la continuidad educativa; como PACE, propedéuticos, entre otros.
- Implementar sistema de evaluación, sistematización y monitoreo que permitan mejoras continuas de la oferta educativa.
- Participar de políticas que potencien la ciudadanía activa en términos ambientales, sociales y digitales.

Eje: Renovar y fortalecer la institucional de la EPJA

Si bien la EPJA es una modalidad educativa en el Ministerio de Educación se la ha limitado su desarrollo. La invisibilidad es generalizada, incluso entre personas sensibles a las injusticias sociales y comprometidas con la perspectiva del derecho a la educación. La inmanencia de la invisibilidad de la EPJA es funcional al propio sistema educativo, es el lugar reservado para aquello que no funcionó en el sistema regular de niños y adolescentes.

En nuestro país, la EPJA tiene una subvención escolar muy inferior a la del resto del sistema educativo, no tiene acceso a la subvención escolar preferencial, no cuenta con sistema de monitoreo de aprendizajes, no favorece la continuidad de estudios a la educación superior. El problema es aún más grave debido a la manera en que se calcula la subvención, al igual que el resto del sistema escolar, el cálculo

se realiza por asistencia media de sus estudiantes. La tasa de abandono en EPJA llega al 34%. Es fácil, por tanto, catalogarla como una modalidad con baja eficiencia interna. No obstante, quien conoce por dentro esta modalidad educativa sabe lo extremadamente complejo que resulta para un adulto asistir todos los días a clases, normalmente son personas que trabajan en empleos precarios e inestables, que atienden familias, que viven a diario enormes dificultades y que tienen que vencer experiencias complejas para desarrollar sus aprendizajes.

La sostenibilidad y potenciación de la EPJA requiere condiciones básicas:

- Financiamiento basal adecuado y suficiente para asegurar una educación de calidad, pertinente a la inclusión, interculturalidad, igualdad de género, con perspectiva intergeneracional. Esto supone un incremento estructural del financiamiento de la AEJA, de manera sistemática, sostenida y justa.
- Fortalecimiento institucional otorgando a la EPJA legitimación que visibilice su contribución a la sociedad, potenciando su campo de acción a través del diseño e implementación de políticas articuladas, intersectoriales, que superen el carácter remedial y restringido que la han relegado a un lugar marginal en los sistemas educativos.
- Generación de un sistema de investigación e información transparente, confiable, actualizado y disponible para la toma de decisiones y el monitoreo de la política pública y los procesos de EPJA.
- Reforzar y ampliar la sectorialidad e intersectorialidad de la EPJA, haciéndola parte de los pro-

gramas vinculados al logro de los ODS y de ejes transversales presentes en las políticas, programas y acciones de educación, salud, empleo, ambiente, bienestar familiar, desarrollo comunitario y otros, de modo que las líneas estratégicas, los enfoques y los recursos canalizados se armonicen y aprovechen integralmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlanga, B. (2014). *Educar con sujeto. Experiencia, don y promesa*. Recuperado de <http://ucired.org/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/educacion-relacion-nos-otros/item/119-educar-con-sujeto-experiencia-do>
- CLACSO (2020). *Crisis civilizatoria: impactos sobre la salud y la vida*. Recuperado en <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/11/VI-Dossier-GT-SISS-2020.pdf>
- CLADE (2021). *La situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. Panorama descriptivo analítico*. Recuperado en https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_policyb_ESP_FINAL_baixa.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia COVID 19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- De Sousa, B. (2014). *Una epistemología del sur*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro*

con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lindón, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (una presentación). En Lindón, A. (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Anthropos

PNUD (2021). *Informe regional de desarrollo humano 2021 atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento*. Recuperado de https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-developmentreport-2021.htm

Espacios y tiempos educativos para la participación de jóvenes y adultos en sus propios procesos formativos

Silvia López de Maturana Luna

Decir algo nuevo sobre la educación de jóvenes y adultos/as que no se sepa es un asunto complejo, ya que requiere buscar nuevos enfoques y perspectivas que se generen desde la práctica educativa y la formación, para saber qué es necesario conservar de sus prácticas educativas, de los roles del profesorado y del alumnado y cuáles son los cambios que es necesario provocar.

Por lo tanto, el camino quizá no va por encontrar grandes descubrimientos sino por hacer lo que es preciso; por ejemplo, revisar las maneras a través de las cuáles se ofrecen ambientes propicios para los cambios y para favorecer la participación genuina en sus propios procesos. Eso implica mirar los procesos de formación desde un encuadre positivo para develar temas ignorados, estereotipados, menospreciados o, peor aún, excluidos de la ocupación investigadora.

No una cuestión banal ni neutral, ya que la participación se construye de acuerdo a las posibilidades, oportunidades, intereses, desafíos y asombros ante el quehacer cotidiano, todas ellas condiciones que favorecen la generación de las propias prácticas. Puede parecer obvio, pero compar-

timos con Freire que lo obvio no siempre es tan obvio como parece y que al analizarlo en profundidad como objeto de nuestra reflexión crítica resulta extraordinario (Cfr. Freire, 1990:169).

Dentro de las obviedades escolarizantes¹ encontramos la legitimidad de las arbitrariedades culturales que se aceptan tácitamente. Por ejemplo, modelos de socialización que dan por hecho que si el profesorado enseña, el alumnado debe aprender, pero no se cuestiona la calidad de la interacción y las formas de recreación que se adquieren tempranamente en la escuela: obediencia, pensamiento dependiente, subordinación, entre otros. Hay castigos, descalificaciones, rotulaciones, discriminaciones, negaciones, que se aceptan como modos eficaces de ejercer el poder de la violencia simbólica, cuyo mayor triunfo, de quienes conscientemente manipulan, es que los sometidos no sean conscientes de ello (Cfr. Bourdieu y Passeron, 2001:32).

CONTEXTOS EPIGENÉTICOS EN LOS QUE APRENDEMOS A PARTICIPAR

La participación nos remonta a nuestros primeros años de vida en donde tuvimos (o no) la oportunidad de vivenciar procesos participativos. Aprendimos en el primer entorno epigenético del hogar; allí generamos la autoconfianza en nuestras decisiones al saber y sentir que contábamos con otros/as, la autonomía para llevarlas a cabo, la colaboración entre quienes formaron parte de ambientes activo modificantes, y la motivación de logro para seguir aprendiendo. Estas son las cuatro categorías de análisis con las que, más adelante, abordaré este capítulo sobre la participación de los

1. Distinguimos entre escolarización y educación. La primera es la repetición de relaciones preestablecidas y la segunda, la creación de nuevas relaciones posibles, probables y realizables (Calvo, 2016).

jóvenes y adultos en sus propios procesos formativos (López de Maturana, 2016).

A participar se aprende y se experimenta en el hogar, con la familia y las amistades, en el vecindario, en la escuela y en la vida, siempre mediante el ejercicio cotidiano de ejercer derechos y libertades. Se aprende desde que escuchamos lo que hablaban los/as adultos/as cuando comenzamos a decir las primeras palabras y desde que miramos y exploramos nuestros entornos cuando comenzamos a caminar. Por lo tanto, no da lo mismo lo que se escucha o lo que se mira cuando se comienza a socializar.

Lo mismo sucede en la segunda epigenética que ocurre con el ingreso a la escuela, en donde los y las niños/as refuerzan la *lectura* del mundo dependiendo de quien les va mostrando el camino. Es el profesorado y los/as compañeros/as quienes ahora entregan las herramientas académicas básicas para comprender el mundo en el que viven.

Esto significa una profunda reflexión sobre el concepto y sentido de la educación y sus discursos. Por lo tanto, se seguirá aprendiendo a participar de acuerdo a las oportunidades que se ofrezcan en la escuela. Es allí en donde también se puede revertir el efecto de los determinantes distales del hogar, del barrio y de los primeros entornos epigenéticos que puedan haber restringido las posibilidades de aprendizaje y desarrollo. La formación de los propios procesos de vida, sobre todo en las etapas evolutivas en que somos más dependientes de otros/as, tiene raíces profundas y depende del tipo de ambientes y de las personas que habitan en nuestra crianza y educación.

Como no da lo mismo las interrelaciones ocurridas en nuestra formación humana y el papel que jugamos en las primeras experiencias participativas, podríamos preguntarnos, sin ánimo de dicotomizar, si en nuestros primeros años de vida formamos parte de tiempos y espacios de autonomía o

de sometimiento, o si nos ubicamos en entornos de igualdad o de inferioridad. En los primeros casos, mientras más conscientes hayamos sido de nuestras propias condiciones, posibilidades y limitaciones será más fácil reconocernos como sujetos activos/as de nuestra propia vida. En los segundos, conscientes o no, corremos el riesgo de asumir tácitamente un comportamiento despolitizado y generar acciones inhibitorias que nos priven del sentido de nuestra propia existencia.

Cuando pensamos en un currículum para la educación de jóvenes y adultos/as no podemos detenernos solo en los contenidos institucionales, sino también debemos incorporar la historicidad, tantas veces olvidada, para afianzar lo que se ha aprendido o para desaprender lo que nos hace incapaces de confiar en nuestras propias posibilidades. Aquello no solo incide en el cambio curricular sino en la transformación del pensamiento del alumnado para que se sienta reconocido, aceptado y valorado, gracias a lo cual tendría mayores probabilidades de reconocerse como sujeto crítico/a dentro de su propia historia.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Como la educación no es neutral, requiere de nuestro posicionamiento político como educadores/as. Aquello exige elecciones y decisiones puesto que el alumnado espera mucho más que un refuerzo escolar; demanda cultura, territorio, identidad, inclusión y transformación social.

La tradición escolar nos muestra que se tiende a ser funcional hacia una meta específica que refuerza un sentido de escuela en el que se confunde para qué se está educando, por lo que se termina escolarizando para las metas establecidas, obtener buenos puntajes, calificaciones, etc. Es un caldo de cultivo para perder la conexión con la cotidianeidad, so-

meterse, condicionar los discursos y transitar por el desgano y la indiferencia.

La diversidad de espacios y tiempos educativos debiesen aprovecharse para planear la educación que queremos, promover la participación y crear movimientos comunitarios para generar otros espacios y tiempos públicos con las comunidades. Eso implica dar nuevos significados, nuevos lenguajes y nuevas visiones a la práctica pedagógica para ver más las fortalezas que las deficiencias y para dar una mirada más participativa que asistencial.

Participar en los propios procesos formativos da mayores posibilidades de libertad para decidir, planear, emitir juicios y realizar acciones autónomas. Ello ayudaría a soltar comportamientos de dependencia y sometimiento, ya que implicarse en algo que vale la pena hacer, mantener, dedicar tiempos y espacios facilita la motivación por participar pues se forma parte de “algo” que se ha contribuido a crear.

Lo anterior trae implicancias pedagógicas relevantes para las prácticas educativas, ya que habría mayor probabilidad de que los y las alumnos/as se motiven por conocer, se despojen de su rol pasivo de consumidores de conocimiento y asuman el papel activo de fabricantes de significado.

En los procesos educativos de formación de jóvenes y adultos se hace necesario hacer lo político más pedagógico, lo que significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses que son emancipatorios por naturaleza, que traten a los y a las estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación (Giroux, 1990, Mac Laren 1997). A esto se agrega la necesaria posición ética para enfrentar a los procesos escolarizantes de inequidad, injusticia, paternalismo, intransigencia, prepotencia y violencia.

Una manera de hacerlo es a través de estrategias que generen una educación emancipatoria construida a partir

de las propias experiencias. Por ejemplo, las experiencias de la calle podrían transformarse en espacios y tiempos de poder ciudadano o la cultura del barrio podría ser llevada a las aulas y enriquecer la comprensión de las prácticas escolares.

En ese contexto, la educación para la participación requiere, dentro de las condiciones históricas de la sociedad, desnaturalizar la experiencia escolarizante, lo que podría lograrse, por una parte, gracias a la toma de conciencia sobre lo que cada estudiante considera su propio tiempo y espacio. Y por otra, por analizar la tradición colonial en Latinoamérica en donde los procesos de opresión, desde el origen, han estado cargados de naturalización.

Cuando educamos tenemos que cuidar de no caer en la tentación de la concepción “ingenua” de la educación, que esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su tendencia meramente asistencialista y paternalista. En esos casos, la participación aparece no como un derecho de decir la palabra y de actuar en consecuencia, sino como un *pseudo* satisfactor de la necesidad de participación².

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA PARTICIPACIÓN

De acuerdo a lo precedente, y retomando las categorías planteadas al comienzo del texto, la participación en los propios procesos educativos implicaría que esas cuatro grandes categorías de análisis permitirían resituar el sentido de la acción educativa y satisfacer la necesidad de espacios y tiempos para dicha participación. Podrían ser una oportunidad para sacar de la marginalidad a la educación de jóvenes y adultos y mostrar las relaciones educativas que se generan entre el profesorado y el estudiantado, en donde se tensa lo pedagógico y se abren posibilidades para trascen-

2. Véase Max-Neef et al. (1986). *Desarrollo a escala humana*. CEP/AUR.

der la mera visión social de los proyectos pedagógicos (Cfr. Gore, 1996:55). La autoconfianza en sus propias capacidades, podría reforzar sus convicciones profesionales para no declinar ante los obstáculos del camino; la motivación de logro los llevaría a la búsqueda de desafíos profesionales y a encontrar espacios y momentos de superación; el trabajo cooperativo les permitiría establecer relaciones dialógicas y trabajo en equipo, y gracias a la autonomía, asumirían la responsabilidad ética de levantar su voz cuando las situaciones no les parecen justas ni equitativas.

- **Autoconfianza**

Entendemos la autoconfianza como la seguridad en las propias capacidades y el saber qué hacer ante la incertidumbre, gracias a lo cual es más sencillo integrar el conocimiento, aprender de los errores y atreverse a transitar por diversos territorios, así como también potenciar varias posibilidades de aprendizaje significativas y trascendentes.

Aquello abre la posibilidad de optar por las alternativas más probables y convenientes, para aprender de los errores y vislumbrar las consecuencias de las acciones. Marca la diferencia entre la aceptación pasiva y la integración crítica al mundo, ya que confiar en las propias capacidades favorece la complementariedad entre lo diverso. Gracias a eso, puede haber mayor probabilidad de salirse de los moldes impuestos que muchas veces se siguen sin saber muy bien por qué y para qué. Por lo tanto, la autoconfianza requiere de grados de responsabilidad por nuestras propias acciones, lo que implica claridad de ideas para relacionar situaciones que permitan entender la realidad.

Un alumnado autoconfiado se atreve a innovar y flexibilizar sus aprendizajes sin temor a equivocarse. Eso genera eficiencia emocional y cognitiva puesto que no se aferran

a prescripciones textuales ni a explicaciones preestablecidas. Se retroalimentan de experiencias de éxito y tienen conciencia de sus propias limitaciones y fortalezas; por lo tanto, no tienen temor de *soltar el mapa y perderse en el territorio*.

Eso disminuye el riesgo del autoengaño de creer que la equivocación es de otros/as, de la desconfianza ante todo y hacia todos/as, y del miedo a tomar decisiones que contradigan a la autoridad. En ocasiones, para disimular la falta de autoconfianza, quienes la sienten, hacen uso de mecanismos de defensa para hacer creer que saben lo que hacen, así como comportamientos autoritarios y acomodaticios para impedir que los/as otros/as se den cuenta de sus deficiencias. Eso inhibe la creación de nuevas relaciones de aprendizaje, ya que, gracias a la ilusión de la certeza, prefieren repetir lo preestablecido.

Uno de los grandes riesgos de la falta de autoconfianza es la posibilidad de ser dóciles y, por lo tanto, presa fácil de los concientizadores que, a través de la violencia simbólica anulan la posibilidad de una educación que favorezca el diálogo, el debate, la reflexión crítica de sus actos y las consecuencias que estos conllevan. Aquello, generalmente, viene emparejada con la falta de esperanza que cierra las posibilidades de búsqueda de alternativas, nuevos conocimientos y exploración activa de diferentes situaciones de aprendizaje.

A pesar de lo anterior, no siempre la poca confianza implica ineptitud, rechazo o desinterés, sino el miedo a tomar decisiones que contradigan a la autoridad y el sentimiento de incompetencia, probablemente reforzado en los años escolares.

- **Motivación de logro**

La motivación de logro la entendemos como el interés cultural, alta disposición hacia el aprendizaje, búsqueda de desafíos profesionales y de espacios y tiempos de supe-

ración, en donde la maduración pedagógica del estudiantado está en constante actualización. Se caracteriza por el compromiso social, la postura optimista ante la vida y por la responsabilidad con que se asume el estudio y los nuevos aprendizajes. Implica el deber ético y político de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo educativo, y no el simple hecho de acumular calificaciones, aprobaciones y certificados, pues no se trata solo de conocer por el simple hecho de hacerlo, sino también de experimentar “con la dialéctica que existe entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría” (Freire, 1990:166).

La motivación de logro implica preguntarnos por las cosas que realmente importan en la vida y no seguir estancados/as en el mutismo de la misma rutina. La alta disposición al aprendizaje y de mejora de su práctica favorece el perfeccionamiento autónomo. Si no la hay, se corre el riesgo de adoptar actitudes arrogantes y elitistas que muchos/as asumen cuando están convencidos/as que no necesitan aprender nada.

Quien se cuestiona sobre la vida y por el rol que nos compete en el mundo, tiene mayores posibilidades de armonizarse consigo mismo/a, con los/as demás y con el entorno. En ese contexto, Freire (1990:185) propone preguntarnos por nuestras concepciones en la teoría del conocimiento, por ejemplo, cómo abordamos el objeto de conocimiento, si lo poseemos o solo lo llevamos en el portafolio para revisarlo cuando se solicite, si eso nos estimula a conocer y, en el mejor de los casos, asumir el rol de sujetos en vez de receptores/as pasivos/as de conocimientos.

Las oportunidades de participación que se le ofrezcan al alumnado para generar sus propios procesos formativos, podría ser una gran fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. Cuando el alumnado descubre

que su responsabilidad educativa rebasa las fronteras del aula, ya no hay pie atrás, pues se constituye en un proceso de toma de conciencia en que el deseo de superación permite profundizar en el conocimiento, la reflexión, el diálogo y el análisis crítico, al tiempo que permite asumir una postura dinámica ante el mundo.

Implicarse en su propia formación conduce a la responsabilidad ineludible de comprometerse con lo que vale la pena, sobre todo porque cada día el aula presenta problemas nuevos que desafían la recreación de los aprendizajes y la relación que hagamos entre ellos y el rol que nos compete en la permanente construcción de la sociedad.

- **Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo lo entendemos como la búsqueda de alternativas de participación, relaciones dialógicas y trabajo en equipo para la mutua toma de decisiones y solución de problemas. Esto reduce el individualismo y genera buenas relaciones comunitarias, ya que permite la reflexión conjunta para mejorar las acciones educativas y la formación profesional. Sus consecuencias podrían afectar positivamente al proceso educativo social y generar entre sus miembros relaciones significativas y trascendentes.

Gracias al trabajo colaborativo puede reducirse el ostracismo profesional pues se comparten experiencias, se generan y analizan hipótesis, y se establecen nuevas relaciones dialógicas, lo que aminora el riesgo de generar acciones estériles, débiles y estancadas. Tener algo que compartir en la escuela, implica ir más preparados/as para el diálogo sobre diversos temas y para transformar el proceso lineal de una clase, en multidireccional, ya que se favorece la transmisión y recreación activa de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones.

En caso contrario, se corre el riesgo de pensar que las únicas opiniones válidas son las que cada uno/a maneja.

Existen numerosos estudios sobre el desarrollo del aprendizaje significativo cuando se comparten experiencias entre pares, generan hipótesis, establecen nuevas relaciones, contrastan ideas, y organizan su propio aprendizaje, ya que son las propuestas conjuntas las que generan nuevos aprendizajes que benefician la mutua relación educativa escolar. Eso refuerza que el sentido del aprendizaje no es individualista y que no solo persigue aprobar un curso o aprender determinada lección, sino materializar en acciones coherentes las ideas y la reflexión sobre la práctica (Cfr. Bruner, 1999:76; Vigotsky, 1995; Feuerstein, 1983, 1991).

- **Autonomía**

Entendemos por autonomía la actitud emancipatoria del alumnado cuya convicción, producto de la reflexión crítica reforzada por las propias experiencias, posibilita su iniciativa para proponer alternativas de cambio, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman. Implica la responsabilidad ética para atreverse a no estar de acuerdo, razonando, comprendiendo y fundamentando las circunstancias y las consecuencias de sus acciones. Por lo tanto, es un derecho que posibilita pensar, proponer y hacer en un marco de libertad responsable dirigida hacia la formación de su propio comportamiento como personas críticas, capaces de expresarse con libertad para no enajenarse con imposiciones ajenas y darse cuenta cuándo y por qué se les priva de ese derecho.

Podría entenderse también como la opción radical entre la formación para el hombre o mujer objeto o para el hombre o mujer sujeto. La autonomía trae consecuencias epistemológicas significativas para el proceso educativo ya

que facilita la práctica de la libertad, la cooperación, la democracia, el gusto y la satisfacción por lo que se hace. Además permite actuar en consecuencia, investigar la propia práctica y motivarse constantemente por aprender. Cuando esta falta en la formación, tal como señala Freire, se “hospeda” en el cuerpo y en el alma la sombra de la “ideología autoritaria” que habita cual árbitro “vivo y fuerte, punitivo y amenazador” (Freire, 2002[1993]:16).

La palabra “autonomía” está rodeada de un aura que resulta ser, como afirma Contreras (1999:11), un eslogan que se desgasta y vacía de significado de tanto usarlo. Lo que nos interesa, en este caso, es que se asuma con convicción y facilite la participación de los jóvenes y adultos en sus propios procesos formativos.

La autonomía necesita del pensamiento crítico del alumnado, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción. La convicción con que se manifiesta el pensamiento crítico no es sinónimo de agresividad o prepotencia, sino de empatía y decisión, por lo tanto, no significa imponer criterios descalificando a otros/as con los que no se está de acuerdo, sino buscar las maneras de participación en espacios, tiempos y propósitos comunes.

Para ser autónomos/as necesitamos participar de una acción transformadora que comienza con nuestras propias prácticas, preguntándonos qué queremos, por qué lo queremos, para qué queremos hacerlo, todo lo cual necesita de un bagaje experiencial que posibilite la definición de metas y objetivos claros. Implica buscar alternativas aunque el sistema sea adverso, gestionar tiempos y espacios, exponer las propias posiciones, para ser escuchados/as y reconocidos/as.

La autonomía real y no solo un intento de lograrla “no es una cuestión solo de voluntad y libre pensamiento”

(Contreras, 1999:174), sino que depende de las condiciones reales en que esta se desarrolla. Por eso es fundamental la participación de toda la comunidad educativa, lo que permitiría establecer códigos de buenas prácticas conjuntas para buscar oportunidades de trabajo digno y realmente educativo; en caso contrario, podría transformarse en una trampa que haga creer que están dadas las condiciones y que solo deben seguirlas sin cuestionarlas.

COMPROMISO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES Y ADULTOS

El análisis de las categorías anteriormente señaladas conlleva la responsabilidad y compromiso con la educación de jóvenes y adultos para pensar una nueva forma de hacer docencia, en donde se espera que las relaciones con el alumnado sean más significativas y trascendentes. Participar en ese proceso implica comprender las causas que han motivado la existencia de este nivel educativo. Quizá aquello no sirva para cambiarlas, pero se podría crear conciencia, ya que quien no la tiene difícilmente ve las consecuencias.

La educación de jóvenes y adultos ha sido desvalorada por gran parte de la opinión pública, lo que refuerza el estereotipo desprofesionalizador que ha favorecido el estigma desde lo público y, en algunos casos, la repetición y mecanización de las prácticas pedagógicas desde el interior de la formación. Evidentemente, no es solo responsabilidad del profesorado, sino del sistema que limita o niega las posibilidades de formación en el tiempo en que se lo necesitaba.

Esto ha llevado a naturalizar algunos discursos pedagógicos teñidos de estereotipos difíciles de erradicar, en donde este tipo de educación forma parte, muchas veces, de discursos parciales y vacíos de significado como, por ejemplo, que no tienen suficientes capacidades como para

haber cursado la educación regular en la escuela común. Sin embargo, la diversidad de prácticas de jóvenes y adultos comprometidos/as con sus propios proyectos educativos nos abren posibilidades para tensar lo pedagógico, dialogar y conectar esos discursos con el cambio en la percepción desde lo público.

Si bien el cambio radical debe venir desde la sociedad, eso no nos desliga de la responsabilidad que tenemos como docentes de abrir grietas que permitan el cambio, para revertir, aunque sea parcialmente, la situación particular de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado.

Mientras los estereotipos conservan muchas características que no favorecen a la educación de jóvenes y adultos, el profesorado y el alumnado pueden construir en conjunto, dentro del aula, las herramientas necesarias para provocar las transformaciones que se requieren. De esa manera, asumiríamos el valor pedagógico de las prácticas en el cambio social y en la reivindicación de los procesos educativos y no de los escolarizantes, lo que plantea desafíos desde el rol de formadores. Por un lado, para mantener la postura crítica sobre la formación, y, por otro, para promover la participación de cada alumno/a en la búsqueda de dichos cambios.

Freire dice que hacemos lo que históricamente nos está permitido, y en ese contexto macro social juega un rol relevante la historia personal de cada alumno/a, ya que según como cada uno/a la haya vivido es como puede construirse en sujeto crítico de su sociedad y evaluar su propia acción en el tiempo.

PRÁCTICA DEL PROFESORADO

La práctica del profesorado refleja las pautas de la cultura escolar que forman el *habitus* institucional caracterizado, generalmente, como un sistema de control y coerción cuyo

interés no ha sido precisamente favorecer el pensamiento autónomo, sino respaldar las estructuras de poder. Generalmente se considera al profesorado y al alumnado como sujetos aislados dentro de la sala de clases donde no incide el contexto social que les ha formado. Se los aísla asépticamente de sus respectivos entornos sociales con el riesgo de caer en la misma rutina.

La escuela a lo largo de la historia y en todos sus niveles, ha representado un papel institucional dentro de un sistema que ha olvidado su rol fundamental de formación del alumnado y lo ha convertido en una suerte de auditorio a quien hay que entregarle datos. Hace falta mirarlos como seres humanos sintientes y pensantes, integrantes de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que se espera participar constructivamente, es decir, dejar de hablar a los/as alumnos/as y comenzar a hablar con ellos/as (Chomsky, 2001).

Bajo ese prisma es fácil entender el porqué de ciertas prácticas mecánicas y bancarias (Freire), ya que se si piensa que el alumnado está predisuesto a recibirlos de la misma forma, que tienen el mismo estado anímico, el mismo nivel de razonamiento, que han entendido de la misma forma, es muy fácil depositar en sus mentes palabras y conceptos totalmente desvinculados con sus preocupaciones.

De acuerdo a lo precedente, lo que nos compete es crear con suma urgencia una nueva epistemología, un nuevo lenguaje y una nueva visión pedagógica que conduzca a la transformación (Cfr. Mac Laren, 1997).

PARA FINALIZAR

Tenemos varias tareas pendientes, por ejemplo, dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo

de la formación de jóvenes y adultos. Eso podría significar procesos de participación que constituyan una fuerza posibilitadora del cambio y sean impulso de libertad, ya que, sostenemos, solo en la participación puede nacer la verdadera ciudadanía.

La educación de jóvenes y adultos no puede circunscribirse solo a objetivos propios, sino que debe continuar innovando con programas formales e informales flexibles y adaptados a las condiciones de vida de aquellos/as que eufemísticamente “desertaron” de la escuela y quedaron excluidos/as del respectivo tiempo en el sistema formal.

La educación para la participación puede ser posible desde la apropiación de las categorías de análisis expuestas en este texto, las que favorecerían la autorreflexión sobre el propio tiempo y espacio y la consecuente toma de conciencia de la propia inserción en la historia, no como espectadores/as, sino como actores/as y autores/as. De ser así, podríamos abrir nuevos senderos para construir alternativas poscoloniales, crear posibilidades de resistencia, de re-existencia y de alternativas contrahegemónicas para desescolarizar la educación de jóvenes y adultos/as y gestar, en conjunto, un proyecto político de decolonización, transformación y creación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. (1983). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Freire, P. (1990). [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). Introducción en Freire, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- López de Maturana, S. (2016). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAAUR.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Transición desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas a la Educación Superior: un desafío pendiente en la política pública

Eric Molinet Oyarzún

INTRODUCCIÓN

¿Es posible dar el paso de fomentar la transición desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia la Educación Superior?

Las políticas públicas educativas en Chile constantemente se enfrentan a la necesidad de adoptar un nuevo enfoque para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), lo que en la práctica puede no haberse producido. En el sistema educativo, diversos organismos han trabajado en mejorar e implementar políticas públicas que estén acorde al contexto, necesidades y demandas en lo que a procesos formativos de jóvenes y adultos se refiere.

En Chile, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tiene la tarea de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Ley General de Educación, art. 24, 2009). Esta se encuentra respaldada desde la pasada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962), con su decreto N° 239, que establecía los ob-

jetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, así como también designaba los niveles educativos correspondientes para el cumplimiento de la enseñanza básica y media (MINEDUC, 2004). Tras la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se implementó la actual Ley General de Educación (N° 20.370) la que con su decreto N° 257 actualiza el marco curricular vigente para todos los niveles que la EPJA comprende (MINEDUC, 2009), derogando también de esta manera el decreto N° 239.

Esta Ley General de Educación (2009) identifica los siguientes principios rectores para el sistema educativo de Chile: a) Aprendizaje universal y permanente: la educación debe estar al alcance de todos y todas las personas a lo largo de sus vidas; b) Calidad de la educación: la educación debe ayudar a garantizar que los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje; c) Un sistema educativo equitativo: los y las estudiantes deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con atención especial a las personas y grupos que requieran apoyo especial.

Entendiendo que la EPJA otorga la oportunidad de comenzar, validar, continuar y/o culminar estudios básicos y/o medios, la imagen que ha predominado es la orientada hacia quienes tienen propósitos principalmente laborales, lo cual ha sido históricamente una función relevante pero que, de acuerdo a los desafíos actuales, es necesario ampliar el foco. El documento “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos” (UNESCO, 2015) hace énfasis en el desarrollo integral de la persona desde la alfabetización, la educación permanente y competencias profesionales, además de la educación comunitaria.

EDUCACIÓN PARA TODA LA VIDA Y EPJA

El concepto de “educación permanente” o educación a lo largo de toda la vida, hace referencia al proceso continuo de aprendizaje que otorga a las personas conocimientos, aptitudes y competencias, desde la idea que posee la educación de personas jóvenes y adultas, ya no considerada solamente como un proceso con un objetivo laboral, como se señaló anteriormente, sino que se entiende como una parte fundamental para promover y facilitar la integración a, por ejemplo, los procesos formativos que otorga la Educación Superior. El carácter vitalicio que se otorga a la educación, su condición de unidad y de globalidad (dado que se contempla en su totalidad y abarca todas las etapas y formas educativas), así como también su naturaleza universal al exigir el derecho que toda persona posee a la educación (Sarrate y Pérez, 2005) son sumamente relevantes en la dinámica actual.

Según Sarrate y Pérez (2005), históricamente en la educación, se encuentran referencias sobre la necesidad de que ésta se desarrolle a lo largo de toda la vida de las personas. En este escenario surge la necesidad de una educación que debe estar presente desde el inicio hasta el final del ciclo vital, y que las personas adquieran destrezas, habilidades y capacidades que les permitan hacer, ser, saber y convivir en sociedad, además de entregar herramientas que favorezcan procesos de adaptación a los cambios constantes del entorno (Moreno-Crespo, 2015). Dado que el proceso educativo no se detiene en una edad determinada, este debe proporcionar diferentes alternativas para el desarrollo integral del individuo.

La relevancia de este concepto se observa en su continua referencia desde la UNESCO, quien acuñó el término en los años setenta, desde el “Aprender a Ser” de Faure, junto

a lo que proponían escritores como Paulo Freire, como que la educación dejara de ser un privilegio de pocas personas, o de un único grupo etario. El concepto ha sido ratificado de forma sistemática en el organismo por medio de sus Conferencias Internacionales de la Educación de Adultos (CONFINTEA), donde se aprueba el “Marco de Acción de Belem” en el cual se certifica que el aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función importante en la manera de abordar los problemas y retos mundiales de la educación (UNESCO, 2010).

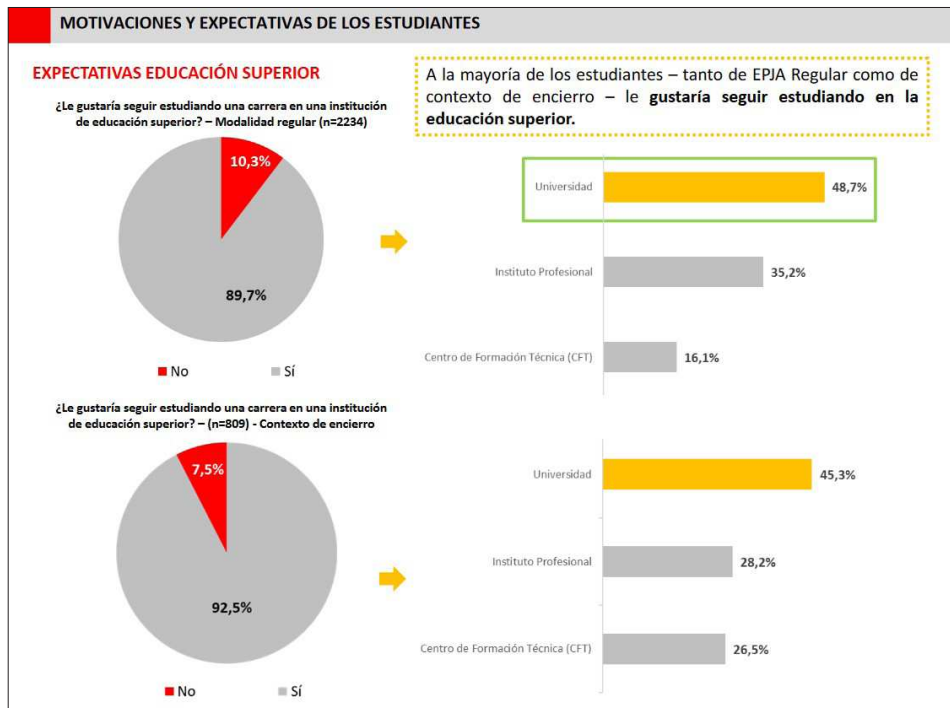
A nivel nacional se han realizado esfuerzos para trabajar este asunto dentro de la estructura educativa. Prueba de aquello lo podemos observar, en el 2004, con la reforma de educación de adultos, la cual considera una serie de medidas políticas y de gestión para asegurar su desarrollo y crecimiento, queriendo asegurar el derecho a la educación obligatoria de 12 años. Sumado a ello, investigaciones nacionales posteriores comienzan a caracterizar al estudiantado chileno perteneciente a la EPJA respecto a la realidad en regiones (Williamson y Rodríguez, 2010), e identificando las experiencias y expectativas de estudiantes de la EPJA.

De acuerdo a una encuesta realizada a estudiantes EPJA a nivel nacional (2016) podemos observar que un gran porcentaje de quienes participaron del estudio señalan su interés por continuar educación superior, tanto quienes se encuentran en la modalidad regular (89,7%) como quienes están en contexto de encierro (92,5%). (Ver Fig. 1).

Este interés de los y las estudiantes que se encuentran en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas por continuar la educación superior presenta un desafío en nuestra política pública actual.

De acuerdo a la UNESCO (1998:1) la educación superior es entendida como *“todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel post-secundario,*

Figura N°1: Motivaciones y expectativas de estudiantes EPJA



Fuente: ClioDinámica, Informe final EPJA 2016

impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”.

En Chile la educación superior está definida como “aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico” y que “comprende diferentes niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible obtener títulos

de técnico de nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios o sus equivalentes” (Ley General de Educación, 2009).

Para quienes se encuentran en la EPJA es importante considerar diferentes factores en relación al ingreso a la educación superior: a) El estímulo que significaría en el nivel de desarrollo personal, el ingresar a la educación superior; b) El conocimiento que tienen las personas respecto a la educación superior y cómo este tipo de educación influirá en su contexto socio-económico, ellos entienden que el ingreso a la educación superior y la finalización de estos incidirán en su movilidad social, mejorando sus ingresos, no siendo suficiente la educación secundaria, esta debe ser superior y en especial universitaria (Williamson et al., 2010); y c) Los temores que manifiestan los y las estudiantes sobre la educación superior, como el errar en la elección de su carrera, y en fracasar académicamente en los estudios superiores (Canales, Opazo, Camps, 2016).

De acuerdo a lo anterior la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile presenta importantes desafíos para la Política Pública como la proyección de manera significativa hacia los estudios superiores, lamentablemente el sistema no puede satisfacer esa necesidad con el funcionamiento actual. El Estado tiene la obligación de responder, en una dimensión de oportunidades reales y efectivas, para que estas expectativas propendan a llevarse a cabo de una manera óptima, es decir, fomentar desde la implementación de estrategias integrales e inclusivas el acceso a estudios superiores.

Es necesario cambiar el enfoque predominante en que la imagen o idea que se tiene respecto de que, si una persona no pudo terminar el proceso de educación durante la juventud, entonces ya no hay más oportunidades en el desarrollo formativo o son insuficientes. El desarrollo del

aprendizaje permanente es una oportunidad para fortalecer los procesos de transición entre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y la Educación Superior.

Una de las causas que ha dificultado el ingreso a la educación superior es la profunda desigualdad social y económica que ha estado presente históricamente en Chile, lo cual se ha reflejado en la configuración de estudiantes que ingresan a instituciones de educación terciaria. Es fundamental, para comenzar a frenar o disminuir esta brecha, implementar una educación inclusiva, de calidad y coherente al contexto, sin importar edad, género, cultura o situación socio-económica.

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe declara: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado” (CRES, 2008:9). Las políticas públicas debieran, por lo tanto, estar orientadas a promover el acceso de todas las personas a una educación superior de calidad y pertinente, como mecanismo para revertir la condición de desventaja de algunos sectores de la población y superar las desigualdades sociales.

Desde 2005, Chile ha emprendido amplias reformas para mejorar la calidad y equidad de su sistema educativo, aunque los cambios de estructura del sistema educacional chileno durante la segunda administración de la Presidenta Bachelet (2014-2018) han sido seguramente los más significativos de las últimas décadas. Una especialmente destacable es la ley N° 20.845 de Inclusión Escolar promulgada el año 2015, que permite la instalación de mecanismos de acceso gratuito a la educación superior: es una señal que apuesta a la educación como la forma para acortar las brechas sociales y ofrecer oportunidades para un mayor sector de la población. Y pone en un escenario algo más justo a personas que debido a su contexto socio-económico se en-

contraban en una situación de desventaja que les dificulta la participación, integración e inclusión, lo cual constituye un avance importante al hacer de la educación superior un derecho social y el fortalecimiento de mecanismos de acceso inclusivo como es el caso del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) a que dio origen. Nos detendremos en este Programa por su importancia en favorecer el acceso más igualitario a la educación superior.

PROGRAMAS ESPECIALES PARA INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)

La implementación, el año 2014, a nivel nacional, del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) buscó promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, faciliten el progreso y titulación de los y las estudiantes que ingresan a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo. Este programa contempla cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los y las estudiantes de 3° y 4° año de Educación Media de los establecimientos educacionales participantes, como a los y las estudiantes que ingresen a la Educación Superior en virtud del Programa. Como plantean sus objetivos, busca asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerables de tercero y cuarto año de educación media de establecimientos designados por el MINE-DUC, para participar del Programa, permitiendo el acceso y acompañamiento de los estudiantes participantes del PACE

que resulten habilitados y que se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, con miras a lograr la titulación de estos. El PACE declara que

“Ningún estudiante podrá ser excluido/a o restringida su participación respecto de las actividades propias del Programa sin justificación razonable, en particular, cuando se funden en motivos tales como nacionalidad, raza, orientación sexual, identidad de género, enfermedades, embarazo o hallarse en situación de discapacidad” (TdR PACE:4).

En tal sentido, resulta relevante el trabajo con las comunidades orientado a favorecer la integración de sus estudiantes, considerando sus características particulares y sus necesidades educativas especiales. Para el año 2022 son 580 establecimientos educacionales a nivel nacional en los cuales se ejecuta el PACE y 29 las instituciones de educación superior que ofertan cupos en sus carreras para el ingreso de estudiantes PACE.

Programas especiales para estudiar Pedagogía

Otra estrategia de acceso a la educación superior actualmente son los Programas Especiales para Estudiar Pedagogía que se enmarcan en el proceso de mejorar la formación inicial de profesores. Y es que esta idea ha surgido debido a la necesidad de atraer gente talentosa a la labor docente (Barber y Moushed, 2008). Según un estudio realizado por Elige Educar, podría producirse un déficit de docentes calificados en el corto y mediano plazo, que podría llegar a los 32 mil docentes a nivel nacional en el año 2025.

En Chile la ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2017, abre la posi-

bilidad para que las universidades chilenas diseñen e implementen sus propios Programas de Acceso Especial para estudiar pedagogía y, en este sentido, se han ido implementando diversos Programas de Acceso Especial en todo el país.

Estos programas especiales declaran diversos tipos de objetivos y entre ellos es posible identificar dos grandes perspectivas. Algunos se focalizan en la nivelación académica de los y las estudiantes que están interesados en estudiar pedagogía y que han demostrado mérito y persistencia en contextos de alta vulnerabilidad social y otros, no se dirigen únicamente hacia estudiantes vulnerables, sino que tienen un enfoque vocacional e intentan captar a quienes estén interesados en estudiar alguna pedagogía y así fortalecer su motivación en esta área profesional (Hormazábal et al. 2020). Este tipo de programa de acceso, al igual que el PACE, busca promover la equidad, diversidad y calidad de la enseñanza en la Educación Superior, pero orientado hacia las carreras de pedagogía, generando nuevas perspectivas y oportunidades en los y las estudiantes de enseñanza media; instalando estrategias de detección de estudiantes con interés y condiciones pedagógicas mediante la colaboración entre los establecimientos escolares y las instituciones de Educación superior y, por último, preparar a los y las estudiantes para la vida universitaria, acompañarlos en su inserción a la Educación Superior y otorgarles estrategias de nivelación académica y seguimiento a fin de garantizar su permanencia exitosa en la universidad, lograr su titulación y su posterior ejercicio profesional docente (Hormazábal et al., 2020). Es decir que, independientemente del enfoque que los Programas de Acceso Especial tengan las universidades en Chile, podemos encontrar una similitud en éstos destacando los aspectos actitudinales relacionados a la vocación, motivación e interés por la pedagogía.

Lo anterior es un avance en lo relacionado a la Política Pública y aunque ha beneficiado a miles de estudiantes a nivel nacional, aún no se han focalizado hacia establecimientos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Considerando el espíritu en el cual están contruidos estos programas de acceso, sería pertinente trabajar en una política pública educativa similar en la EPJA, principalmente sustentado en las características de los y las estudiantes al cual están dirigidas estas estrategias.

ACCESO ESPECIAL Y EPJA

En la EPJA aún quedan “temas pendientes” que afectan un desarrollo apropiado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Diversas investigaciones muestran, desde hace años, que entre los estudiantes de EPJA existe un grupo significativo que tiene interés especial en continuar estudios hacia la educación superior (Williamson, 2010). Desarrollar una mirada y estrategia a nivel de la EPJA hacia la educación superior requiere asegurar que el sistema educativo esté articulado estratégicamente, para que así las y los estudiantes sean apoyados con el fin de desarrollar sus capacidades y expectativas desde una mirada integral y coherente que oriente el desarrollo de las políticas públicas, lo cual es fundamental para un crecimiento social inclusivo. Estas reformas educativas son importantes para disminuir las brechas de desigualdad social en Chile. Como se mencionó anteriormente, la política pública debe proveer el marco legislativo que permita desarrollar un sistema de educación superior desde procesos que sean más inclusivos.

Sin embargo, para que estas estrategias logren progresos sostenidos, es necesario continuar buscando mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de competencias para todas las personas. Para lo anterior, es

necesario tener una mirada transversal que permitan una transición más efectiva desde la EPJA hacia la Educación Superior como mejoras en infraestructura actual, capacitaciones de profesores que ejercen en la EPJA a través programas orientados al desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza y que estén acordes con las exigencias que demanda trabajar para instituciones de EPJA; ajustes curriculares que fomenten un desarrollo dirigido hacia la continuidad escolar; universidades formadoras de profesores que incluyan la educación de adultos; programas multidisciplinarios que favorezcan la educación continua, etc.

Si entendemos que la educación fortalece y ayuda a mejorar aspectos relacionados a procesos democráticos y justicia social, esta está vinculada estrechamente al desarrollo humano y de derechos, ya que su función no se encuentra únicamente relacionada a procesos cognitivos, morales, emocionales y creativos sino que además debe propender la participación social en todos los niveles y la educación superior es una parte fundamental en el desarrollo de las sociedades, esencial para construir y mantener el capital humano y cultural, alejándose de la dependencia de las materias primas, hacia un sistema diversificado que fomente la inclusión social (Boulton y Lucas, 2008).

CONCLUSIONES

Facilitar la inclusión de la EPJA a educación superior es un desafío para la Política Pública actual, ya que estas deben ser capaces de abordar la diversidad desde la generalidad y particularidad de quienes la componen, en conjunto con sus contextos, dinámicas y complejidades. Este desafío debe considerar la desigualdad y la segregación social, en donde el rol de los procesos educativos es precisamente contribuir a los cambios sociales y culturales que se requieren para el

desarrollo de sociedades más inclusivas y con mayor justicia social; y esta se aborde como práctica cotidiana normativa y no como excepción, requiriendo para ello instalarse a nivel de políticas educativas y sociales, que aporten a disminuir las brechas existentes.

En los últimos años la Educación Superior ha fortalecido el acompañamiento de estudiantes que ingresan a las universidades, favoreciendo la integración académica y social al proceso formativo, lo cual se ha visto reflejado principalmente en estudiantes históricamente excluidos del sistema, aunque el aumento en los últimos años en la cobertura de acceso no ha sido proporcional de acuerdo a la distribución socioeconómica del país. Los y las estudiantes de los grupos más vulnerables acceden en gran medida a la educación técnica y en menor proporción a la universitaria, y aún menos a las universidades/carreras más selectivas.

Fomentar el acceso a la Educación Superior a estudiantes de la EPJA, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente en la educación secundaria y facilitar el progreso y retención de los y las estudiantes que accedan a la Educación Superior a través de actividades de acompañamiento y nivelación es un camino necesario de acuerdo a lo que requiere nuestro sistema educativo. Es fundamental, no solamente, otorgar herramientas focalizadas a lo laboral en la EPJA, sino que además mecanismos que permitan incentivar y facilitar el acceso de estudiantes hacia la Educación Superior.

Las personas deben aprender en el momento en que estén listas para aprender en cualquiera de sus niveles; es una frase que se hace cargo de que muchas veces el contexto no nos permite desarrollarnos como debiéramos o quisiéramos. El aprendizaje debe enfocarse también en el contexto y el proceso; ya que el contenido es, en cierto modo, reemplazable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Boulton, G. & Lucas, C. (2008). *What are universities for?* Amsterdam: League of European Research Universities.
- Canales, M., Opazo, A., Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*. [online]. Vol. 24, N° 44, pp. 73-108. ISSN 0718-2236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>.
- ELIGE EDUCAR (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Disponible en: <http://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/en-2025-podrian-faltar-32-000-profesores-idoneos-en-chile-que-hacer-para-que-esto-no-pase/>
- Hormazábal González, N. A.; Abricot Marchant, N.; Oyarzo Vargas, K.; Alvarado Arteaga, M. & Bravo Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Revista Sophia Austral*, (25), 93–119. Recuperado a partir de <http://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/298>
- MINEDUC (2016). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para Personas Jóvenes y Adultas*. Santiago: ClioDinámica Consulting.
- MINEDUC (2018). *Términos de Referencia Programa de Acceso a la Educación Superior*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.

- Moreno-Crespo P. (2015). Educación a lo largo de la vida: Aulas de mayores. *Revista Fuentes*, enero. ISSN en línea: 1575-7072
- Sarrate, M. L. y Pérez de Guzmán, M. V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. Santiago: *Revista de Educación*.
- UNESCO (2008). Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Conferencia Regional de Educación Superior. “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación en América Latina y el Caribe.” Cartagena de Indias (Colombia).
- UNESCO (2009). Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém. En la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). Belem do Pará, Brasil.
- UNESCO (2015). Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. París.
- Williamson, G. y Rodríguez, C. (2010). Equidad, inequidad y educación superior: aprendizajes de un preuniversitario para jóvenes de la educación de adultos. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, N° 2.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en un contexto de cambios sociales y culturales neo-paradigmáticos: una propuesta para el fortalecimiento de su dimensión comunitaria y ciudadana

Jorge Osorio Vargas

1. MOVILIZÁNDONOS (EDUCA/ACCIÓN) PARA UN CAMBIO PARADIGMÁTICO EN LA EDUCACIÓN

La crisis global es una oportunidad para la configuración de nuevas formas de acciones colectivas en todo el planeta. El discurso que cruza transversalmente estas movilizaciones es la democratización del poder, la economía, la educación. Los educadores-as no son actores ausentes. A la inversa, junto a los estudiantes conforman una poderosa expresión ciudadana de carácter global. La educación y sus instituciones convencionales están en discusión de manera sustantiva. No sólo por un asunto de acceso y calidad a los servicios escolares, sino por su incapacidad para entregar nuevas respuestas a los cambios globales, y para orientar a las personas y sus comunidades hacia una sociedad justa y sustentable.

Las movilizaciones globales asocian diversos tipos de sujetos: jóvenes indignados; activistas ciudadanos de base; excluidos de los beneficios de la globalización; endeudados e hipotecados; consumidores abusados; mujeres temporeras

explotadas laboralmente; universitarios sin empleo; cesantes crónicos víctimas de procesos de deslocalización productiva y degradación de las economías regionales; comunidades afectadas por la depredación de sus recursos naturales; poblaciones originarias que ven fenecer los ecosistemas en los cuales se desarrolla su microeconomía y su cultura ancestral; emigrantes y desplazados; profesionales conscientes de la crisis climática del planeta... y más.

Todo este mapa de sujetos y contenidos de cambio aluden a la necesidad de refundar modos de hacer política y educación. No obstante, es mucho más que una legítima indignación y resistencia: es un llamado a la acción, para trabajar juntos por una sociedad que produzca y distribuya los bienes de manera equitativa y justa, que desarrolle patrones de consumo sustentables y organice la convivencia política en base a una democracia de participación ciudadana efectiva

En este contexto global, lo propio de la contribución del “movimiento de educación” está siendo configurado por algunas claves fundamentales, tales como:

- La crisis nos lleva a plantear nuevas formas de entender el “desarrollo humano”: para ello la educación se entiende como un proceso de creación de capacidades de las personas y sus comunidades, que las habiliten para organizarse, expresarse, asociarse, actuar en redes, entender las coordenadas de la actual crisis y participar en la generación de una “opinión pública global y local” crítica y deliberante.
- La educación debe plantearse, como tema crucial, los contenidos de una transformación paradigmática del pensamiento social, político y económico, que imagine y cree las condiciones culturales de un nuevo modo de “configurar” el futuro.

- El futuro y la sustentabilidad social y planetaria (eco-política) son núcleos vitales de una propuesta educativa en los actuales tiempos de movilización. Esta propuesta implica desarrollar una pedagogía ciudadana que habilite a los jóvenes y a todas las personas a manifestarse como sujetos activos; para ello las instituciones escolares y comunitarias deben abrirse a descubrir nuevas modalidades de aprendizajes, de concebir las aulas y el rol de los-as docentes y de la relación de las escuelas con sus comunidades y sus entornos eco-sociales.
- “Mover el futuro” es una consigna global que impacta en los educadores-as, en cuanto los hace responsable de los aprendizajes que las comunidades necesitan desplegar para crear un capital cívico y un poder ciudadano suficiente que llegue a ser capaz democratizar la política y distribuir socialmente el poder.
- Existe una capacidad virtuosa de los educadores para hacer emerger una sociedad justa y sustentable: junto a otras profesiones sociales y a voluntarios-as y activistas, los educadores-as producen bienes simbólicos y culturales, invisibilizados en una economía neo liberal, y que son las bases para el “buen vivir”, tales como la educación de los afectos, de la solidaridad, la reciprocidad, la confianza y el diálogo, el respeto de la diversidad, la no-discriminación y el aprendizaje de los derechos humanos. El trabajo educativo-comunitario debe ser valorado y reconocido en los parámetros económicos convencionales, y de esta manera hacer evidente la contribución del trabajo educativo de base a la convivencia humana. Esta constatación debería potenciar la autoconciencia del poder de transformación que tienen los educadores-as y ponerlo a disposición de los movimientos sociales: promoviendo los aprendizajes necesarios para desarrollar sujetos críticos y activamente responsables con el presente y futuro de las

sociedades y del planeta.

- La educación es una tarea compleja por la diversidad de los contextos culturales en los que se desarrolla, por los tipos de instituciones escolares y no-escolares que la implementan, por los sujetos sociales que participan y por la multiculturalidad de sus propósitos: por ello, estamos requeridos de desarrollar de pedagogías plurales, críticas, multiversas y acrecentar los contingentes docentes que esté dispuestos a potenciar sus prácticas profesionales, a través de comunidades y movimientos que sistematicen sus saberes y sus desafíos, a la vez que acentúen su autoconvicción acerca de su fundamental rol en la búsqueda de nuevos paradigmas bio-civilizatorios.

- La dimensión educativa de las movilizaciones globales, en todas las regiones del planeta, está dejando, como aprendizaje, en los movimientos de educadores-as, la necesidad de conjuntar el pensamiento pedagógico y las prácticas docentes con los movimientos de cambio paradigmático que emergen en la sociedad. Las experiencias recientes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) global (especialmente del Sur global) se han identificado algunas tendencias de este “giro epistémico, político y pedagógico”:

a) El entendimiento de la realidad como una trama compleja en la cual los sujetos se constituyen desde matrices culturales y de género diversos, para desarrollar una educación para el buen-vivir, la justicia social y ecológica.

b) La valoración de una ética del cuidado y de reconocimiento de las demandas de los “invisibilizados” y “ausentes” por la dinámica de los poderes del neoliberalismo: “ciudadanía-con-ciudadanía).

c) El fortalecimiento de instituciones y políticas educativas capaces de responder a las exigencias de una demo-

cracia participativa que reconozca el derecho a disfrutar los bienes del conocimiento distribuidos y socializados a través de las instituciones educacionales públicas y de los medios del “open learning”.

¿Qué rol cumple el movimiento global de los educadores-as en este contexto? ¿Cómo potenciamos los aprendizajes que se generan en los más diversos espacios de socialización? ¿Qué tipo de capacidades docentes deberemos desarrollar para hacer posible un “giro paradigmático” en la educación local y global? ¿Cómo desarrollar los recursos culturales e institucionales para movilizarnos por lo que creemos para visibilizar y empoderar nuestros pensamientos y prácticas transformadoras?

Podemos sintetizar una promisoría agenda inspiradora de programas y movilizaciones, construida desde la identidad y las propuestas de las llamadas “nuevas educaciones”, comunitarias, populares, ciudadanas, eco-reflexivas, “durante toda la vida”. De los contenidos de esta agenda valoramos, de manera especial, los siguientes:

- La educación crítica y transformadora debe desarrollarse en todos los espacios humanos de socialización, y por ello se requieren crear capacidades en los educadores-as para generar procesos de aprendizajes bajo distintas modalidades, con diversos tipos de sujetos y comunidades y en consonancia con sus formas culturales.
- Este enfoque de educación, en cuanto gestión comunitaria o social de los procesos de aprendizaje, inclusión y participación de las personas en la sociedad, tiene un justificativo estratégico en cuanto les facilita a estos sujetos:

a) Entender los complejos procesos históricos actua-

les desde una mirada holística, reflexiva, ecológica capaz de asumir colectivamente los desafíos de una “sociedad de riesgos” y de incertidumbres.

b) Desarrollar sus recursos cívicos y cognitivos para que participen en la vida pública y ejerzan-defiendan sus derechos humanos.

c) Para darle sentido a la Vida y generar una conciencia de pertenencia planetaria (eco-pertenencia) y de justicia ecológica, como fundamentos éticos del “desarrollo de un Buen Vivir”, aún más en el contexto post pandemia del COVID 19 que nos ha permitido valora la necesidad de construir relaciones sociales colaborativas para procurar el cuidado mutuo y la vida saludable

¿Cuáles serán entonces los contenidos de una plataforma para un cambio neo-paradigmático en educación? Creemos que podemos identificar los siguientes:

a) Las políticas educativas de los países y de las regiones deben ser expresión de procesos culturales y políticos de amplia participación ciudadana. Por ello, es preciso fortalecer los movimientos ciudadanos de estudiantes y docentes que globalmente trabajan por la democratización de la política y el reconocimiento del derecho universal a una educación inclusiva sin exclusiones ni discriminaciones.

b) La prioridad de los recursos financieros en educación debe ir dirigida a la plena inclusión de niños- niñas, jóvenes y personas adultas a los servicios educativos públicos, para asegurar de esta manera tal derecho universal a la educación y al aprendizaje. Los movimientos sociales deben exigir procesos participativos de *accountability* (rendición de cuentas) y la existencia de consejos ciudadanos que velen por la orientación inclusiva de las políticas educativas.

c) La demanda social por educación en la sociedad

actual no puede expresarse sólo en referencia los servicios escolares: incluye el acceso a las nuevas herramientas y redes tecnológicas de comunicación, la alfabetización digital y el fortalecimiento de los espacios comunitarios como espacios de aprendizajes cognitivos, cívicos, ecológicos, humanitarios. Debemos plantearnos la interrogante si acaso la escuela seguirá siendo en los próximos tiempos la única agencia educadora en la sociedad.

d) Las acciones educativas deben manifestar una opción significativa por la formación integral de los-as jóvenes, que fortalezca en ellos el sentido (la razón de ser) de aprender y participar cívicamente, de intercambiar saberes y expresarse desde las matrices de las propias culturas, en aquellos lugares donde son sometidos-as tempranamente al trabajo abusivo, al sometimiento sexista, al desempleo o al poder de los carteles criminales y el narcotráfico. En este plano la educación comunitaria y popular y los movimientos sociales tiene un papel crucial que cumplir para generar redes de derechos humanos, de protección e inclusión social, de participación ciudadana y de entidades formativas post-escolares.

2. LA EDUCACIÓN EN UNA CRISIS DE CIVILIZACIÓN

Todos estos desafíos son planteados en una época de crisis de civilización (de la seguridad humana, de la relación de los seres humanos con la naturaleza y del despojo de las condiciones de vida dignas por el modelo neoliberal dominante). No sólo asistimos a las consecuencias económicas, sociales y ambientales de la crisis del capitalismo financiero en su fase neoliberal, sino a una crisis de mayor magnitud que evidencia los problemas intrínsecos al sistema actual, y que afectan esferas esenciales de la vida y se expresa en diversos fenómenos locales, regionales y mundiales. Aunque las miradas

de los analistas y de la opinión pública se han focalizado en Europa y Estados Unidos, la coyuntura manifiesta señales de agotamiento global y, cada vez más, se presentan demandas por alternativas para la humanidad y el planeta.

La coyuntura presenta múltiples dimensiones problemáticas, pero una de las más importantes corresponde a la crisis de orden político global, porque no existe un espacio democrático internacional que permita tomar decisiones a problemas que son de dimensión global y de efectos diferenciados a nivel local; lo que ha primado en los espacios tradicionales de discusión son los intereses particulares de algunos estados, corporaciones y bancos multilaterales.

En medio de este contexto, se ha presenciado la emergencia de nuevos procesos de movilización y participación ciudadana, con una explosión de movimientos sociales activos frente a situaciones de violación de derechos humanos y de catástrofes medioambientales que, cada vez más, se posicionan como factor de incidencia y cambio en la política de algunos países. Estos nuevos actores internacionales están llevando el debate sobre las formas institucionales del sistema democrático, a puestos prioritarios de las agendas nacionales. Existen movimientos orientados a desarrollar procesos auto-constituyentes, iniciativas populares de ley y la refundación de los sistemas democráticos para hacerlos más inclusivos y participativos.

Lo inédito de esta coyuntura es, precisamente, la fuerza movilizadora de estos movimientos ciudadanos, al punto que están disputando la recomposición de lo Público y de la agenda política global, dinamizando y politizando el debate acerca de las posibilidades de transitar hacia sociedades sustentables en sus dimensiones ambiental, social, económica y con responsabilidad global.

Los movimientos ciudadanos se han expresado de diversas maneras, impactando de manera sustantiva el reaco-

modo de la política de varios países y regiones: sea por las reivindicaciones por los derechos humanos y la democratización, la indignación por el desempleo y la exclusión de sectores importantes de la población de los servicios sociales básicos, el descontento de los ciudadanos-as con los modos existentes de organizar la política democrática, la movilización estudiantil por una educación pública gratuita universal o las luchas de organizaciones ecologistas contra Estados y grandes corporaciones depredadoras del medio ambiente. Como tal, el movimiento ciudadano global enfrenta desafíos de corto y mediano plazo de gran alcance ético y político.

La crisis global es también una crisis de la educación -asumida como educación a lo largo de la vida- de su contenido y su sentido, pues gradualmente ha dejado de concebirse como un derecho humano y se le ha convertido en el medio privilegiado para satisfacer las necesidades de los mercados, demandantes de mano de obra para la producción y el consumo. No sólo se ha claudicado en la formación de personas capaces de pensar los importantes problemas políticos, ambientales, económicos y sociales de orden global, sino que además la Educación ha sido despojada de su profundo contenido político y, particularmente, de su potencial para formar han ciudadanos y ciudadanas capaces de pensar un orden económico y social diferente en el que se pueda superar el complejo de profundas crisis que vivimos, que se manifiestan en crecientes desigualdades y discriminaciones y en la ausencia de dignidad y justicia.

Resulta fundamental resignificar los fines y prácticas de la educación, en el particular contexto de disputa de sentidos, caracterizado a la vez por la subordinación mayoritaria de las políticas públicas al paradigma del capital humano, y en contravía, la emergencia desde el movimiento social, de paradigmas alternativos que buscan restituir el carácter de derecho y de proyecto ético y político a la práctica educativa.

El tema del desarrollo de una “subjetividad” crítica resulta un aspecto central en la construcción de una pedagogía ciudadana en la actual coyuntura. Se trata de restablecer un sentido emancipador de los procesos de empoderamiento, entendidos como el desarrollo de recursos de la comunidad para hacer política, generar conocimientos, potenciar los saberes y aprendizajes que se producen en las luchas democráticas, y que precisan liderazgos inclusivos, organizaciones participativas, alianzas con organizaciones democráticas de la sociedad civil y la permanente y necesaria “ponderación radical-pragmática” (*inédita-posible* diría Paulo Freire) en la definiciones de acuerdos, consensos y asociatividad entre la diversidad de actores que participan de la política.

Todo esto implica un giro político y cognitivo, un cambio paradigmático en la manera de entender la educación, una apertura a nuevos enfoque sobre los fines sociales, como los del buen-vivir, el de los bienes comunes, el de la ética del cuidado, entre otros.

Estos nuevos paradigmas y puntos de vista no sólo deben ser mapas para moverse en los nuevos contextos, sino también hojas de contenido consecuentes con las finalidades que buscamos como movimiento ciudadano capaz de involucrar a los distintos actores del proceso educativo, como los trabajadoras y trabajadores de la enseñanza, los y las estudiantes, los padres y las madres de familia, y más ampliamente a todos y todas las ciudadanas que precisan y pugnan por un cambio profundo en la educación, para generar un cambio radical en la sociedad hacia mayor justicia social y ambiental.

La educación que queremos requiere promover estratégicamente una educación que contribuya a una redistribución social de los conocimientos y del poder (tomando en cuenta el género, la cultura, la edad, la orientación sexual),

que potencie el sentido de autonomía, solidaridad y diversidad que expresan los nuevos movimientos sociales. Se trata de promover una educación crítica y transformadora que respete los derechos humanos y los de toda la comunidad de vida a la que pertenece el ser humano, que promueva específicamente el derecho a la participación ciudadana en los espacios de toma de decisión política.

El movimiento de educadores-as críticos-as debe hacerse parte protagónicamente de otros movimientos sociales para levantar las demandas de la justicia social y ambiental y de la dignificación del ser humano y de la vida, defendiendo la educación como un derecho humano fundamental, cuya finalidad es la transformación de los patrones de producción, consumo y distribución del actual sistema, con miras a lograr mayor justicia social y ambiental.

Para ello, es preciso avanzar en un sentido crítico y establecer coordenadas alternas, tales como entender los procesos sociales desde una óptica de complejidad en los cuales concurren diversas matrices de necesidades humanas, el desarrollo de capacidades tanto cognitivas, como afectivas, organizativas, convivenciales y de “cuidado”, y un repertorio amplio de formas de organizar las acciones colectivas. Así mismo, es necesario concebir la Política como una práctica que se expresa en acciones colectivas y democráticas, y de cuyo desarrollo surgen saberes que se diseminan entre organizaciones y movimientos ciudadanos de todo tipo, y particularmente entre sus bases, constituyendo un empoderamiento de la ciudadanía frente al orden político, y una repolitización de lo Público.

Es preciso también, desarrollar una teoría política que redimensione la democracia como un espacio humano deliberativo, de proximidad, igualitario, en sus relaciones de género-raza-etnia-generaciones, orientación sexual, “no patriarcal” y “descolonizado”, fecundado por la práctica del

reconocimiento, la reciprocidad y el respeto a las diversas formas de ser-con-otros-as, de vivir la sexualidad y de habitar el “mundo de la vida”.

3. APRENDIZAJE DURANTE TODA LA VIDA, CIUDADANÍA Y CAMBIOS GLOBALES

El debate sobre las definiciones y el desarrollo de las políticas globales de educación post 2015, en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sustentable al 2030, debe alinearse con los contenidos y aspiraciones de los movimientos ciudadanos que protagonizan la reacción de la sociedad civil global ante la crisis actual. Los gobiernos, los organismos multilaterales y las agencias de Naciones Unidas no pueden ser inmunes a los cambios que se están produciendo en la subjetividad democrática de los ciudadanos-as, que por la vía de la generación de movimientos sociales críticos de los modelos neoliberales de globalización están exigiendo un cambio paradigmático en los patrones de producción, consumo y bienestar eco-humanos.

Teniendo en cuenta esta coyuntura, ¿qué podemos decir, movilizar, demandar y lograr desde nuestra identidad, tanto como educadores-as responsables de procesos formativos con personas jóvenes y adultas?

Al respecto proponemos inicialmente dos claves para nuestras agendas ciudadanas:

a. El aprendizaje durante toda la vida (*long life learning*) como dimensión transversal del desarrollo eco-humano

Siendo nuestro diagnóstico que la crisis económica actual es la manifestación de una crisis global de carácter civilizatorio, que implica un cambio de paradigma en las formas de concebir y conseguir el desarrollo humano (cuyos

contenidos están asociados al cuidado de los eco-sistemas, a nuevas formas de gobernabilidad de la seguridad humana y planetaria (con focos en temas como alimentos, salud cambio climático y derecho humano al agua), es un requerimiento fundamental que se operen cambios en la manera que usualmente se entiende, en las agencias internacionales, el “desarrollo”, para permitir el diseño de estrategias que integren todas la dimensiones del bien-estar humano, así como identificar las capacidades sociales y culturales que son necesarias para construir sociedad prósperas, eco-sustentables y socialmente justas. La demanda por revisar el PIB como único medidor del “desarrollo” permitiría, a su vez, darles a los procesos formativos, que según diversas modalidades metodológicas, territoriales, culturales, sociales y etarias configuran en la actualidad el “aprendizaje permanente”, una dimensión transversal y catalizadora de los procesos materiales y subjetivos que conducen al bienestar eco-humano.

b. Las políticas de Desarrollo y el Estado de Garantías para la implementación de la educación de personas jóvenes y adultas

Pobreza, nutrición, salud, educación de la niñez han sido por décadas algunos de los ejes de los programas globales de desarrollo. Pensar en el post 2015 (ODS al 2030), implica revisar los resultados que han conseguido las acciones de las agencias multilaterales, de la cooperación internacional al desarrollo y de los gobiernos nacionales. Sabemos que estos estudios arrojan luces y sombras y que lo importante ahora es comenzar a concebir las nuevas estrategias, de manera holística, que apunten a la sustentabilidad eco-humana de las sociedades: y factores claves de esa sustentabilidad son las respuestas a lo que las poblaciones valoran como ejes

de su bienestar, y que no sólo se expresa en la superación de la pobreza, el acceso a los servicios de salud y a la seguridad alimentaria, sino que también se manifiesta en la satisfacción de demandas tales como el reconocimiento de la diversidad cultural y la no-discriminación, el pleno respeto y exigibilidad de los derechos humanos en todo su repertorio de generaciones, la participación ciudadana para el diseño y desarrollo de las políticas sociales, el acceso a sistemas educativos preescolares y escolares de cobertura universal, el goce de los beneficios de las nuevas tecnologías de la comunicación en la vida cotidiana y cultural y la generación de empleos decentes para hombres y mujeres.

En un lenguaje, no del todo unívoco, se le ha llamado a esta manera de enfrentar la sustentabilidad del desarrollo humano “la lucha por la ciudadanía social y por un Estado garantista de políticas de igualdad en educación, protección social, salud y empleo”. Más allá de todos los debates posibles, lo cierto es que este enfoque ha tenido la virtud de poner el acento en una concepción dinámica de la sociedad, identificando el carácter de las estructuras de subordinación y la necesidad de realizar cambios sustantivos para revertir el crecimiento de la pobreza y la exclusión, reconoce el rol de los sujetos colectivos de orígenes culturales diversos (comunidades territoriales, movimientos ciudadanos, pueblos indígenas) en la generación de formas de gobernabilidad democrática participativa y el papel activo del Estado en cuanto un “actor socialmente inteligente” y que debe adoptar un rol protagónico en la implementación de políticas públicas orientadas a lograr sociedades más igualitarias y justas en sectores claves como son la salud, el empleo y la educación. Este enfoque ha permitido que se comience a entender mejor el carácter movilizador y de creación de capacidades y recursos que tiene la educación de personas adultas en todas sus modalidades. Se ha enfatizado, hasta

ahora, la alfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo, pero paulatinamente se va ampliando el consenso en torno al papel de los procesos formativos con jóvenes y personas adultas como una “puesta en valor” y un contribuyente al fortalecimiento de las democracias y a la generación de actores sociales empoderados y con mayor capital social y cívico.

4. ARGUMENTOS PARA UN ACTIVISMO (EDUCA/ACCIÓN) GLOBAL DE LOS EDUCADORES –AS DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS PARA EL PLENO EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

Una revisión del mapa global de los programas de “educación para toda la vida” en sus diversas modalidades (escolar, comunitaria, popular, presencial, a distancia, en movimientos sociales, urbana, rural, *open social learning*, etc.) nos permite precisar algunos argumentos:

a. La crisis global actual pone en evidencia la necesidad de mejorar el déficit de “estatalidad” en el desarrollo de políticas públicas, redefiniendo el rol de Estado en la generación de mecanismos estructurales que aseguren criterios de igualdad y solidaridad en el desarrollo humano. Esta demanda presiona por acelerar los procesos de cobertura universal y de calidad de la escuela pública en todos los ámbitos de la educación de niños, niñas, jóvenes y personas adultas y en todos los territorios de los países (urbanos y rurales), respetando la diversidad cultural y lingüística. Las tareas pendientes en este nivel de trabajo, son el mejoramiento de la calidad de la provisión de servicios educativos para las personas adultas, avanzar en la profesionalidad de las instituciones dedicadas al “aprendizaje permanente”, la formación de docentes capaces de implementar estrategias forma-

tivas de gran impacto en una “sociedad del conocimiento” y el requerimiento de coordinar y potenciar sinérgicamente las acciones educativas que se desarrollan con los diversas poblaciones de un país o región, según directrices públicas que incorporen el protagonismo de las entidades formativas ciudadanas y la educación comunitaria.

b. Existen evidencias de que es posible tener positivos resultados en la erradicación de la pobreza a través de programas de protección de la niñez, asegurando su acceso a la educación preescolar, escolar y el mejoramiento de la salud familiar.

Las evidencias muestran, además, que para superar la segmentación social en los logros de niñas, niños y jóvenes que cursan la educación escolar, y de este modo avanzar hacia sistemas educativos igualitarios, es necesario ampliar el capital cultural de las familias y comunidades de los sectores sociales empobrecidos y excluidos. A mayor capital cultural de las familias y comunidades de base de los niños y niñas los logros del aprendizaje escolar son mayores y más significativos para la vida social. Tal comprobación nos debe llevar a establecer como ámbitos de prioridad la alfabetización de las familias, la educación comunitaria, la educación sanitaria, las bibliotecas y *mediatecas* populares, la promoción de movimientos culturales de base y la educación para la ciudadanía, que son ámbitos en los cuales la “educación permanente de adultos” puede dar razones suficientes para avalar su trabajo y para proyectarlo a escalas sociales mayores.

c. Los sistemas escolares están produciendo una enorme cantidad de niños y jóvenes desertores, expulsados, marginados del sistema educativo formal, sancionados por el sistema penal, drogo-dependientes, desempleados crónicos, migrantes, desplazados, mujeres jóvenes violentadas.

Las razones de tal fenómeno son diversas, y no es posible hablar de ellas en este documento. Lo cierto es que las políticas educativas no están respondiendo a las necesidades de esta población juvenil “extra-sistema” y están siendo los centros de educación de personas adultas, que bajo diversas modalidades, están asumiendo la tarea de atender y potenciar a estos jóvenes provenientes de sectores empobrecidos y de familias carentes de recursos económicos y culturales.

No menor es la cantidad de jóvenes que llegan a la “educación de adultos” para buscar ser acogidos con su propia diversidad cultural o pertenencia de tribus urbanas que no son bienvenidas en la escuela oficial. Es preciso valorar en las “cuentas nacionales” de la educación el rol que la “educación de adultos” está cumpliendo en este plano, no sólo desarrollando procesos cognitivos, sino también de contención emocional, resiliencia y de aprendizajes sociales necesarios para vivir y convivir en sociedad. En este ámbito del trabajo educativo es importante lograr una mayor cooperación Sur-Sur para la incidencia en el diseño e implementación de políticas sub-regionales.

d. Los requerimientos de la “sociedad capitalista del conocimiento” (o capitalismo cognitivo) son diferentes según el tipo de población con los cuales trabajamos. Desde la perspectiva de la educación de grupos socialmente subordinados, las demandas principales son el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación, la alfabetización tecnológica y el uso eficiente de las herramientas de la edad digital para generar mayor capital social y potenciar el ejercicio de la ciudadanía democrática. Así mismo, existen evidencias que la democratización medial tiene impacto en las formas y contenidos con que los sectores populares adoptan sus estrategias de seguridad, de consumo y de participación en las economías locales. A su vez, la ampliación la educación

ciudadana y los procesos formativos a través de modalidades de “aprendizaje social abierto”, basados en centros comunitarios están siendo vías provechosas para combatir el analfabetismo funcional (o contextual) abriendo paso a movimientos locales de “aprendizaje permanente” (universidad populares, escuelas para la justicia de género, programas alfabetización ecológica de jóvenes y personas adultas, formación de docentes polivalentes en sectores rurales y urbanos carenciados, etc.).

La EPJA no ha tenido prioridad en las políticas gubernamentales de educación en las últimas década: no contó con recursos en los volúmenes recomendados con los organismos internacionales; no se articularon sus proyectos con las reformas educativas de los ciclos básicos y medios ni con las políticas sociales y culturales. En muchos países del continente se redujeron sus equipos técnicos a nivel ministerial y sus antiguos cuadros perdieron influencia y notoriedad.

En la actualidad, los actores protagónicos de la EPJA latinoamericana basada en la sociedad civil y en las comunidades populares, la han definido como un proceso de creación de capacidades para la vida autónoma, para el ejercicio de derechos, para la participación en la vida política, a través de políticas que enfrenten el desafío de asegurar a las personas el derecho a acceder a los bienes comunes del conocimiento, a través de diversas trayectorias formativas reconocidas y garantizadas en el orden de lo público .

El derecho de *los nadies* a la educación.
 La educación de personas jóvenes y adultas
 como derecho humano en una
 Constitución Política del siglo XXI

Judith Reyes García

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.
 Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
 corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.
 Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones, sino supersticiones.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal,
 sino en la crónica roja de la prensa local.
 Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano

*A la memoria de Olga Cruzat Pulgar (1946–2022)
 amiga y educadora popular*

INTRODUCCIÓN: EL VALOR DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Quisiera iniciar señalando que en esta ocasión me permitiré escribir en primera persona. Sé que ello supone infringir algunas convenciones, pero siento que es válido, tomando en cuenta que he decidido compartir aquí, no tanto un saber académico, sino más bien experiencias de vida y trabajo, reflexionadas.

Comienzo por señalar que me he desempeñado por largos años en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas. Comencé tempranamente; en mi juventud solía trabajar en alfabetización con personas que eran mayores y habían vivido más que yo. También tuve oportunidad de participar en espacios de educación popular con jóvenes pobladores de mi propia generación. Aprendí mucho de estas experiencias y las conservo en el corazón.

En estos años, he observado que la educación de personas jóvenes y adultas suele ser poco comprendida y por tanto descuidada por las políticas públicas, debido al equivocado supuesto que lleva a pensar que apostar por el futuro es únicamente apostar por la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Esto es un error, tal como alguna vez lo sostuvo Humberto Maturana en una conferencia. Afirmó, para sorpresa de su auditorio: *el futuro no son los niños, el futuro son los adultos que conviven y que educan a esos niños*.¹ Cuánta razón tenía. Son las personas adultas, que conviven con niños y niñas, quienes van dejando en ellos un sello, una forma de ser, orientada por determinados valores. Las personas adultas que comparten con niños y niñas están incidiendo en el futuro que estos podrán visualizar y que querrán construir, a través de las orientaciones de valor que

1. <https://www.latercera.com/culto/2020/03/31/humberto-maturana-futuro-humanidad/>

les muestren, así como a través del cuidado (o descuido) que manifiesten y otorguen a sus potencialidades.

Toda crianza, toda pedagogía, toda acción educativa, entraña una ética, una opción valórica, una concepción de lo que somos como seres humanos, que está a la base de la conducta de la generación adulta con esos niños y niñas en proceso de formación y crecimiento.

Es indudable que, como sostenía Hannah Arendt,² las nuevas generaciones, y cada persona en particular, *trae algo nuevo* al mundo. Y es precisamente esta *novedad* la que puede desarrollarse y florecer cuando las generaciones adultas la permiten, la impulsan y la *regulan*, idealmente considerando valores **prosociales**, valores que tomen en cuenta el bienestar común. Por el contrario, la generación adulta puede coaccionar y restringir esa novedad, o permitirla solo con un propósito de desarrollo individualista, que ignora a los otros y a la comunidad.

En este sentido, pensamos que la educación de personas jóvenes y adultas tiene relevancia no solo para quienes están involucrados e involucradas directamente en ella (estudiantes, docentes), sino también para el entorno, para distintas generaciones, para la comunidad. Quienes hemos tenido la experiencia de trabajar en estos espacios educativos, tenemos certeza de su relevancia, de lo significativos que estos resultan para las personas que participan de ellos.

La educación de jóvenes y adultos realmente es transformadora, enriquece la vida cotidiana de las personas más allá de su impacto práctico, económico, laboral e incluso

2. Véase el capítulo “La crisis de la educación” en H. Arendt, 2018 [1961]. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Ed. Península; y M. Ahumada, 2010. *El concepto de natalidad en Hannah Arendt como una filosofía de la educación*. Tesis de Magíster en Filosofía, Universidad Alberto Hurtado; disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5466>

cognitivo. Ayuda a reparar las heridas existenciales de las y los participantes, que sienten que tienen una deuda consigo mismos, al tener su escolaridad incompleta o al no haber logrado desarrollar todas sus capacidades. Fortalece su sentimiento de autoestima, fortalece la confianza en sí mismos. Da un espacio para re-elaborar sus historias personales y familiares. Permite apreciar el aprendizaje y el conocimiento. Facilita el tener instancias de encuentro con otros. Permite que las personas adultas establezcan relaciones más enriquecidas con sus hijos y familias. Promueve la apertura a un capital cultural más amplio y al encuentro con la diversidad.

Porque hemos tenido acceso a esta experiencia, es que creemos que es necesario consignar la educación de personas jóvenes y adultas como un **derecho humano** garantizado por el Estado, hasta completar los 12 años de escolaridad,³ así como impulsar y crear condiciones para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida. Pues las y los beneficiarios de esta acción educativa no son solamente las personas jóvenes, adultas y mayores que completan su escolaridad; beneficiarios del aprendizaje son todas y todos quienes se encuentran en contacto con estos aprendices jóvenes y adultos. Pues el involucramiento en estos espacios educativos permite que emerjan y se desarrollen nuevas capacidades, preguntas, razonamientos, perspectivas, que van enriqueciendo la interacción intergeneracional en la vida cotidiana, en el espacio familiar y comunitario.

3. La ley N° 19.876 de 2003 estableció que el Estado debe proporcionar educación básica y media gratuita hasta los 21 años. Si bien la promulgación de esta Ley durante el gobierno de Ricardo Lagos fue relevante para niños, niñas y adolescentes, y permitió ampliar en forma significativa la cobertura de la educación media, esta instancia Constituyente parece ser un buen momento para plantearse la importancia de ampliar el derecho a la educación, extendiéndolo a jóvenes y adultos con escolaridad básica o media incompleta.

LA INTERPELACIÓN ÉTICA DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE⁴

Es prácticamente imposible hablar de la educación de personas jóvenes y adultas sin mencionar los aportes de Paulo Freire (1921-1997). Es posible distinguir diversos niveles desde los cuales acercarnos al pensamiento de Freire.

Podemos aproximarnos a su pensamiento considerando un punto de vista eminentemente teórico, y dar cuenta de sus principales fuentes, enfoques y aportaciones. En este sentido, podríamos indicar que Paulo Freire desarrolla un enfoque teórico que sostiene una visión crítica de la sociedad y en particular del fenómeno educativo, desde diversas teorías sociales críticas, algunas de ellas de raigambre marxista, como la teoría de la dependencia y el pensamiento de Frantz Fanon; otras, originadas en una filosofía humanista y en la perspectiva fenomenológica; incluso podríamos acercarnos a su pensamiento desde una perspectiva que incluyera su fe, pues Freire dialoga con el pensamiento humanista cristiano y con la naciente teología latinoamericana de la liberación.⁵ Sin duda, esta aproximación al pensamiento freireano es útil, necesaria y relevante para conocer su pensamiento y recoger sus aportes, reflexionando en particular de qué manera sus puntos de vista, madurados a partir de los años 60 del siglo pasado, pueden ser pertinentes hoy.

4. Las siguientes líneas están basadas en una presentación realizada el 14 de septiembre de 2021, en un conversatorio virtual organizado por la UFRO, con ocasión de la conmemoración de los 100 años del natalicio de Paulo Freire.

5. Véase J. Reyes, 1995. *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Filosofía, P. Universidad Católica de Chile. Disponible en https://www.academia.edu/53568391/En_torno_a_Paulo_Freire_Aspectos_filos%C3%B3ficos_de_su_pensamiento_y_aportes_a_la_reflexi%C3%B3n_de_ra%C3%ADz_latinoamericana

Por otro lado, también podríamos aproximarnos a la obra del autor considerando sus contribuciones a la educación desde un punto de vista temático y concreto, como sus inspiradas reflexiones sobre la alfabetización, la educación de jóvenes y adultos, la formación y práctica docentes o la vida escolar de niños y adolescentes en el medio urbano popular. Podríamos aludir especialmente a sus sugerencias teórico-metodológicas, que tanta huella dejaron en la reflexión sobre la práctica y en el desempeño educativo y profesional que muchos educadores de jóvenes y adultos hemos vivido.⁶

Los enfoques que he descrito son, sin duda, relevantes para conocer, valorar y actualizar el pensamiento de Paulo Freire. Y sin duda, se implican mutuamente, pues las propuestas pedagógicas freireanas están fundadas en el contexto teórico aludido. No obstante, quisiera ensayar otra aproximación, una aproximación que, podríamos decir, está *a medio camino* entre los enfoques señalados. Es un enfoque que quisiera llamar *ético y existencial*. Podría formularlo así: la mirada crítica de la perspectiva filosófica y educativa de Paulo Freire, surge no solo desde una opción teórica, desde sus conocimientos y estudios académicos, sino fundamentalmente desde la elaboración de sus experiencias, a partir de opciones éticas y morales, punto de vista que da fundamento a sus propuestas y que a la vez se nutre de su propia práctica de investigador y educador dialogante, un educador que practica la apertura al mundo de las y los educandos con los que se va encontrando.

De este modo, quisiera reflexionar en torno a esta

6. La bibliografía sobre Paulo Freire y sus aportes a la pedagogía es muy abundante; solo como una referencia indicamos un enlace donde se puede acceder a varios libros sobre el pensamiento del autor publicados por CLACSO: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_resultado.php?campo=titulo&texto=Paulo+freire&imageField.x=0&imageField.y=0

aproximación particular a Paulo Freire, centrándonos en su mirada ética a la experiencia educativa. Podríamos señalar que Freire es uno de los educadores que, en nuestro contexto latinoamericano, más nos invita a radicalizar nuestra mirada de la experiencia educativa, abordándola desde el punto de vista del *encuentro con el otro*, de la apertura al mundo del otro, permitiendo que emerja su presencia ante educadores y educadoras, a través su rostro, su contexto, su realidad, su lugar en el *mundo de la vida* (para aludir a la proximidad que Freire tuvo con la filosofía fenomenológica). El *otro* aparece, comparece en el espacio educativo, con su cultura, con su experiencia de vida en situaciones de opresión y marginación, con la vivencia no exenta de dolor de haber sido discriminado o estigmatizado. El *otro* nos invita a reconocerlo en la experiencia educativa y social como sujeto con potencialidades que merecen ser desarrolladas. A esto me refiero al mencionar la interpelación ética de la pedagogía freireana.

Quizás más que ningún otro educador, Freire puso de manifiesto esta dimensión existencial y ética, en que el **otro**, oprimido, sufriente, explotado, excluido, comparece a un proceso educativo como sujeto y que, en el diálogo con otros educandos y educadores, aprende, reelabora sus experiencias de vida y proyecta nuevas posibilidades y dimensiones de desarrollo personal, comunitario y social.

Han notado que estoy empleando la expresión *ética* para referirme no a asuntos de *bien y mal* como se suele entender, o a reglas para orientar la acción, sino a un enfoque que entiende que la interrelación entre personas es el aspecto crucial y determinante de nuestra condición humana, y que en esa interrelación nos desarrollamos y ampliamos nuestras capacidades, o por el contrario, quedamos restringidos a que otros limiten nuestra posibilidad de crecimiento.

Pienso que, con esta clave, la de la **apertura a la alte-**

ridad, podemos releer los textos de Paulo Freire y notar que, en su espíritu, en su inspiración, estos siguen plenamente vigentes, promoviendo una educación liberadora, capaz de permitir el encuentro y el diálogo franco, respetuoso, razonado, orientado al aprendizaje y al desarrollo de todos, en particular de los más desposeídos y marginados.

Esta es una de las claves para la Constitución que está gestándose en la Convención y en el país; un espíritu que debiera inspirar el texto de la Constitución y servir de fundamento para el sistema educativo y para la comunidad conscientemente plurinacional que podemos llegar a ser.

DIGNIDAD E INDIGNACIÓN

Propongo, también, que releamos los textos ya clásicos de Freire, como la *Pedagogía del oprimido*, empleando como clave de lectura la idea de la **dignidad irrenunciable de la condición humana**. La dignidad surge naturalmente, podríamos decir, luego de que hemos reconocido que el espacio educativo es una oportunidad de apertura al *otro*, que está llamado a ser sujeto y protagonista de su propio desarrollo.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando nuestra dignidad de seres humanos no es respetada? En realidad, existe una diversidad de reacciones posibles, pero quiero destacar una: si se irrespeta la dignidad humana, tenemos ocasión de **in-dignarnos**. De arraigarnos, con fortaleza interior, en lo que creemos y sentimos que es nuestro derecho humano, expresarlo y defenderlo.

La **in-dignación** no es la misma emoción básica que la ira o la rabia, que puede surgir cuando nos enfrentamos a disgustos, a obstáculos, a molestias; ni siquiera es la misma rabia que sentimos al sufrir un trato injusto. Esta rabia es una reacción que suele estar ligada a un apego muy básico a nuestra propia identidad y seguridad, a nuestro propio ego o

sentimiento de importancia personal. Esta es una emoción completamente legítima, por cierto, y necesaria para nuestra supervivencia individual y como especie.

Esta **in-dignación** va más allá. Tiene que ver con rebelarnos ante un hecho que consideramos indigno, o mejor dicho, ante un hecho que atenta o lesiona la dignidad de uno o de muchos seres humanos. Es una emoción *difícil*, pero que de algún modo nos puede *impulsar a emprender una acción constructiva*, pues trasciende nuestro pequeño ego, nuestros intereses individuales o de grupo, y nace más bien ante una injusticia que involucra a otros; involucra a un otro que no soy yo misma (ego individual) ni mi grupo de pertenencia (ego grupal o tribal).

Paulo Freire nos dijo, y nos está diciendo aún: “*soy un pedagogo indignado*”. Esta es su interpelación, su llamado a nosotras y nosotros que nos sentimos convocados a la tarea educativa. Pues la educación no es una técnica, sino una práctica y un conocimiento basado en valores, en opciones éticas, que permite y requiere una apertura al mundo del otro, que nos invita a ser facilitadores y promotores de su irrenunciable dignidad.

En su presentación en el Seminario Regional de la UNESCO/OREALC realizado en Brasilia en 1987,⁷ Paulo Freire nos dice:

Yo creo, particularmente, que no hay nada sin osadía; una dosis de insensatez es absolutamente fundamental en una *pedagogía de la indignación*, que es la pedagogía que he venido defendiendo en este país bajo otros nombres. Porque no es posible, por ejemplo, sa-

7. Freire, P. (1987). “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”. En *Alternativas de alfabetización en América latina y el Caribe. Seminario Regional Brasilia, Brasil, 1987*. UNESCO / OREALC, Santiago, Chile, 1988, pp. 327-344.

ber que un 60% de la población de este país sobrevive en un vasto y profundo dolor; no es posible saber que hay 36 millones de niños, ¡de niños!, que la ideología dominante, culpabilizándose, denomina “menores carentes”. ¿Se dan cuenta cómo en Brasil tenemos la manía de inventar nombres dulzones para enfrentar situaciones trágicas, diabólicas? Hace poco, un periódico de Rio de Janeiro anunciaba con grandes titulares: “menor carente agrade a niño”. O sea, el niño de la calle se llama delincuente... y mi nieto es un niño lindo; o sea... ¿cómo es posible convivir con 36 millones de niños sin destinación existencial histórica, sin sentir una profunda y justa indignación y sin abrazar la justa ira?

Por eso hoy yo quiero decirles que soy un pedagogo indignado. Absolutamente indignado.

Esta indignación surge como respuesta ética ante situaciones de deshumanización, y su potencia se manifiesta cuando moviliza, cuando impulsa a la acción transformadora.

Desafortunadamente, a este relato referido al Brasil de los años 80, podemos continuar agregando diversos ejemplos de injusticia presentes en nuestras sociedades en la actualidad. Entre nosotros, en Chile, la demanda social que se ha expresado desde octubre de 2019 nos ha mostrado diversos rostros de la opresión y la exclusión: pobreza, trabajo extenuante y mal remunerado, ausencia de seguridad social, precariedad; violencia de género, violencia contra la infancia y abandono de la adultez mayor; discriminación, clasismo; una historia de violencia, racismo y discriminación en la relación con los pueblos originarios –cuyas voces se han escuchado, quizás por primera vez, en la Convención Constitucional, con un estatus que reconoce su riqueza y dignidad-.

Y ya que Freire menciona a los medios de prensa en el texto que citamos, también nosotros podríamos pensar (entre otras situaciones) en el tratamiento que los medios de comunicación chilenos han dado al *conflicto mapuche*, partiendo por la denominación, desde luego, que ya es sesgada, debido a que parece atribuir el conflicto a un solo actor, lo que carece de toda lógica, pues todo conflicto necesita, para existir, al menos a dos actores. En este caso, involucra al Estado de Chile, a los agricultores, a las empresas forestales y a las comunidades originarias.⁸

Además, los medios de comunicación, por muchos años, han maltratado y estigmatizado la diferencia y la pobreza no solo con respecto a los pueblos originarios, sino también con relación a las y los pobladores, los pobres de las ciudades: se les ha asociado a la violencia, al consumo y tráfico de drogas, a la peligrosidad y decadencia de sus espacios de vida. Imagino que al menos algunos lectores y lectoras coincidirán en que es una situación indignante.

Así, la nueva Constitución no solo debería ofrecer una orientación más democrática y respetuosa para el sistema educativo del futuro, sino también para los medios de comunicación, buscando que tengan un tratamiento respetuoso e informado de la diversidad social y cultural.

En fin, podríamos continuar ilustrando las situaciones que pueden hacernos surgir esa *indignación* de la que Freire habla y que a muchos de nosotros probablemente nos acompaña con cierta frecuencia. No hay que engañarse, es una sensación incómoda. Pero vale la pena experimentarla si es que es **movilizadora**.

8. El investigador holandés Teun Van Dijk, desde su experticia en el análisis de discurso, ha sugerido e inspirado trabajos de análisis crítico de los discursos discriminadores de la prensa en Chile y en otros países latinoamericanos, que es muy apropiado revisar. Entre ellos, el texto *Racismo y discurso en América Latina*, editado por Gedisa en 2007.

De este modo, Freire nos confronta con realidades existenciales desafiantes, que resuenan en nosotros debido a que compartimos la experiencia de vivir en sociedades marcadas por la injusticia social estructural. Esta realidad interpela nuestra labor de educadoras y educadores, en el sentido de que tendríamos que plantearnos como desafío el favorecer la *restauración de la dignidad* de las personas que viven o han vivido en la exclusión, a través de una práctica educativa y social basada en el respeto, en la inclusión, en la fraternidad y sororidad, y en el diálogo reflexivo orientado a develar los intersticios opresivos de la realidad, en busca de una liberación que nos incluya a todas y todos.

Freire, a partir de esta experiencia vital de indignación, opta por la acción, por la esperanza y por lo que él llama amorosidad. “No entiendo al educador que tiene miedo de amar”, dice. Ciertamente, este no puede educar. Para hacerlo verdaderamente se requiere coraje, osadía. “Freire nunca pudo entender la indignación separada de su opuesto antagónico, el amor, que necesariamente viene junto con la esperanza. Amor es esperanza. Esperanza de vida armoniosa y feliz en un mundo más ético, auténticamente democrático. Así, declaraba y creía que las acciones éticas genuinamente humanas nacen de esos dos sentimientos de indignación y amor”.⁹ Para Freire, indignación, amor y esperanza vuelven **auténtica** la existencia humana.

UN TESTIMONIO DE VIDA

He dedicado este texto a la memoria de nuestra amiga y compañera Olga Cruzat. Conocí a Olga a inicios de los años 90, trabajando en una ONG que impulsaba la alfabetización

9. Ana María Araujo Freire, INDIGNACIÓN. En *Diccionario Paulo Freire* (2015). Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime Zitkoski (Orgs.). VHS DVV International, CEAAL, Lima, Perú.

de personas adultas, en especial en el entorno poblacional urbano.

Olga había vivido su infancia en la comuna de Ñuñoa; recuerdo que me comentaba lo mucho que le gustaba caminar sobre las hojas secas de otoño que encontraba en esas calles. Los vientos de la revolución chilena de los años 70 la llevaron a la toma de terrenos que dio origen a una población en la comuna de Peñalolén. Se incorporó a organizaciones en el periodo de la Unidad Popular, y pronto – tristemente- se encontró participando en organizaciones de resistencia a la dictadura.

El trabajo poblacional que desarrolló, en especial en educación popular con mujeres, fue muy intenso y extendido en el tiempo. Participó en organizaciones de salud, aprendió técnicas de digitopuntura para aliviar el dolor y atendió a personas heridas en las grandes protestas populares de los años 80. Se aproximó al feminismo mucho antes de que el solo término fuera conocido en nuestra sociedad; hizo por largos años alfabetización y contribuyó al despertar de tantas mujeres y varones que a su lado fueron descubriendo sus potencialidades. Recuerdo que cuando trabajábamos juntas en la ONG Taller de Acción Cultural, quizás en 1992, fue a una pasantía a una institución educativa en Colombia; una mujer pobladora y educadora popular participando en una hermosa experiencia internacional. Siempre estuvo contenta de esa experiencia y compartía con gusto sus aprendizajes.

¿Por qué menciono a Olga en este texto? En primer lugar, para ofrecerle un humilde y merecido homenaje y, por cierto, porque su vida y trayectoria ilustra muy bien lo que estoy intentando transmitir en torno al valor y riqueza de la educación de personas jóvenes y adultas, como un espacio ético, de encuentro, de convivencia, de aprendizajes que pueden transformar nuestras vidas. Pues la educación de

personas jóvenes y adultas no consiste solamente en aquella modalidad educativa formal que permite completar la escolaridad de sus participantes –y que tiene un lugar crucial en el desarrollo, crecimiento e inserción social de las personas, como hemos venido sosteniendo-.

La educación de personas jóvenes y adultas es tributaria también de un gran caudal de experiencias de encuentro y aprendizaje compartido, que en América Latina se ha conocido como **educación popular**, constituida por todas aquellas experiencias de encuentro, de búsqueda, de intentos de comprender, mejorar y transformar el entorno, las condiciones de vida, las relaciones entre vecinos, la comunidad más próxima y –alguna vez- el conjunto de la sociedad. Tanto la educación popular comunitaria, como la educación de personas jóvenes y adultas (una experiencia más institucional), nutren y enriquecen la experiencia de vida de las personas, aportándoles nuevos enfoques, contribuyendo al desarrollo personal y comunitario.

Olga Cruzat fue, sigue siendo, una gran educadora popular que supo escuchar y hablar, acoger, acompañar y enseñar. Contribuyó a que muchas personas aprendieran (aprendiéramos) a observar críticamente la sociedad, comprendiendo el significado de la dominación en sus distintos aspectos, y trabajando por impulsar transformaciones cotidianas. Pero ella no solo enseñó, sino que siempre estuvo dispuesta a aprender. Estuvo involucrada vitalmente en estas experiencias educativas en que nos movemos, aprendiendo y enseñando, enseñando y tornando a aprender. Así, pudo también motivar y dialogar con personas de distintas generaciones y orígenes, que fuimos aprendiendo y compartiendo esta opción de vida. Y de este modo, por esta trayectoria, apreciamos y recibimos su legado.

CONCLUYENDO

Agradezco a todas y todos los posibles lectores que puedan sentirse interpelados o motivados por estos temas y por las múltiples dimensiones de esta experiencia educativa, tan relevante a la vez que olvidada.

El desafío de la nueva Constitución es enorme: expresar una mirada novedosa y renovadora, desde la dignidad, la diversidad, el respeto; desde una mirada altruista a la condición humana, que quisiera posibilitar que todos y todas puedan desarrollar sus potencialidades, para crecer como personas y para aportar al bienestar común.

Entre los desafíos de la nueva carta fundamental, quisiera que se incluyera, como he venido comentando, una perspectiva humanista, integral, que promueva que la educación, en sus distintos niveles y modalidades, favorezca el desarrollo personal y comunitario, y contribuya a formar ciudadanos que se involucren en la vida común desde orientaciones valóricas democráticas.

En particular, con respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, esperarí que comprendiéramos que la vida adulta no es solo una árida carrera por la supervivencia. La vida adulta debe ser también un espacio y tiempo para continuar aprendiendo, desarrollándose, comprometiéndose afectivamente, elaborando el pasado y mirando al futuro, el propio y el de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, Miguel (2010). *El concepto de natalidad en Hannah Arendt como una filosofía de la educación*. Tesis de Magíster en Filosofía, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5466>
- Arendt, Hannah (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Freire, Paulo (1987). “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”. En *Alternativas de alfabetización en América latina y el Caribe. Seminario Regional Brasilia, Brasil*, UNESCO / OREALC, Santiago, Chile (1988), páginas 327-344.
- Lévinas, Emmanuel (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Reyes, Judith (1995). *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Tesis de Licenciatura en Filosofía, P. Universidad Católica de Chile. Disponible en https://www.academia.edu/53568391/En_torno_a_Paulo_Freire_Aspectos_filos%C3%B3ficos_de_su_pensamiento_y_aportes_a_la_reflexi%C3%B3n_de_ra%C3%ADz_latinoamericana
- Reyes, Judith (2016). “Paulo Freire, Educador y Pensador para el Siglo XXI”. En *Revista Desarrollo para la Ciencia y la Tecnología, C.A.* Caracas, Venezuela. Disponible en https://www.academia.edu/51019673/Paulo_Freire_Educador_y_Pensador_para_el_Siglo_XXI
- Rubilar, Gabriela (2013). *Imágenes de alteridad. Reflexiones y aportes para el trabajo social en contextos de pobreza y exclusión*. Santiago: Ediciones UC.
- Streck, Danilo et al. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. VHS DVV International - CEAAL. Lima, Perú.

- Torres, Carlos [Compilador]. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO. Buenos Aires. Disponible en https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=227&campo=titulo&texto=Paulo%20freire
- Van Dijk, Teun (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

El desarrollo profesional y la formación docente inicial y continua en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile¹

Guillermo Williamson Castro
Iván Pedraza Gutiérrez

*Pido permiso para terminar
Leyendo la canción de rebeldía
Que arde en los fonemas de la alegría:
Canción de amor general que vi nacer
En los ojos del hombre que aprendió a leer.*

Canción para los fonemas de la Alegría
Thiago de Melo, 1964

1. INTRODUCCIÓN

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una de las dos modalidades especiales que reconoce la Ley General de Educación (N° 20.903, 2009). Inspirada –entre otros– en el principio de “Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo

1. En este texto debe considerarse inclusivo el lenguaje que se usa, por lo que no distingue la diversidad de géneros.

largo de toda la vida” (Art. 3°), señala que existen dos modalidades educativas:

“Artículo 22.- Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 35 de esta ley.”

Por tanto, la educación permanente, a lo largo de toda la vida, expresada en la modalidad EPJA, es parte del sistema de educación oficial del país. La ley obliga al Estado a entregar condiciones y financiamiento para su desarrollo, crecimiento, calidad y pertinencia a los territorios y estudiantes, así como de preocuparse por la formación de los gestores, directivos, profesores y asistentes que se desempeñan en sus comunidades educativas.

Sin embargo, ni el Estado, ni el sistema educacional, ni las universidades (estatales o privadas), han generado políticas, programas o proyectos (financiados) que establezcan una formación inicial de profesores, con proyección al aprendizaje de competencias para la dirección y gestión. El hecho concreto es que no se está cumpliendo la ley en lo que significa formar los profesionales necesarios, con las competencias, habilidades, conocimientos, valores y prácticas pedagógicas especializadas para esta modalidad. No existen carreras de formación inicial docente para este sector de población (jóvenes sobre los 15 años y adultos que no son parte del sistema escolar por diversas razones), las universidades

no han tenido una preocupación al respecto (como si la han tenido con la otra modalidad: la educación especial) incumpliendo sus obligaciones con la sociedad, la educación y el mandato legislativo.

De hecho, incluso, organismos internacionales relevantes para la toma de decisiones, la invisibilizan. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en un informe sobre la educación en Chile, señala: “La educación para adultos está fuera del ámbito de este informe (aunque la mayoría de estos estudiantes asistían a establecimientos municipales o particulares subvencionados)” (OCDE, p. 45)

Esta carencia, legal, educativa, social, e incluso moral, por sus consecuencias en la vida de millones de despojados del derecho a educarse que les asegura la Ley, ha sido suplida, en alguna medida y con resultados positivos en las condiciones educativas de las últimas décadas, por programas de perfeccionamiento docente, en servicio, posteriores a la formación inicial e impulsadas por el nivel nacional del Ministerio de Educación (MINEDUC) junto a sus Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y a Universidades, especialmente estatales y con rectorías en regiones, asociadas en la Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA).²

Este capítulo presenta y analiza, crítica y propositivamente, la formación de los docentes que enseñan y aprenden en la modalidad EPJA. Enfatiza la formación en servicio a través de diversos diseños pedagógicos y características de exigencias de aprendizaje: educación continua, acciones formativas, perfeccionamiento, formación especializada o como se denomine, la que se ofrece para el mejoramiento de

2. La RUEPJA la conforman académicos de las Universidades de Antofagasta, La Serena, Playa Ancha, Metropolitana de Ciencias de la Educación, BioBío, La Frontera y Magallanes.

comprensiones y prácticas pedagógicas en EPJA, a docentes profesionales titulados de universidades, aunque especializados en educación escolar.³ Refiere a los programas desarrollados por el Ministerio de Educación, algunos asociados a la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de La Frontera (UFRO). Casi no hay referencias –como habría sido necesario– a la formación inicial docente, pues, como hemos señalado, no existe.

2. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS. CONTEXTO Y EXIGENCIAS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES ESPECIALIZADOS

La EPJA actualmente se organiza en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) (jornada completa todo el día, en general, en tres jornadas), Terceras Jornadas (Jornada Vespertina en establecimientos escolares), Escuelas en recintos penitenciarios, Flexible (sistema focalizado a trabajadores, combinando orientación con aprendizaje autónomo). Considera establecimientos que funcionan en unidades militares o que han sido especialmente seleccionados para atender a los conscriptos durante el servicio militar; la validación de estudios o exámenes libres (que no consideraremos debido a que no exige docentes profesionales; incluye el Programa Aprende Mayor que sí requiere de personal especializado); y el Plan de Alfabetización Contigo Aprendo (trabaja con monitores preparados especialmente).

3. Definiremos la educación escolar como aquella que abarca desde la educación inicial a la enseñanza media, asociando las cohortes de alumnos a una homogeneización etaria y que se desarrolla entre la sala cuna (año 1 de vida de un individuo) hasta el Cuarto de Enseñanza Media (año 18 de vida) aproximadamente, en una continuidad regular de grados, consecuentes unos de otros, excepto en la enseñanza multigrado autorizada. Se rige por los mismos marcos legales generales de la EPJA y su Licencia Media es equivalente.

Lo anterior, más que describir la gran diversidad de expresiones de la EPJA muestra que los escenarios pedagógicos, sociales y culturales, en que se deben desempeñar los profesores que enseñan institucionalmente en esta modalidad, son extremadamente variados. Su quehacer a pesar de realizarse en una misma modalidad es muy distinto según sea el escenario o territorio pedagógico en que actúa. Por tanto, una formación orientada a un tipo único –con algunas variantes- de espacio, tiempo y condición educativa (escolar) no es adecuada a la EPJA: requiere de una formación especializada que reconozca esta diversificación de escenarios de prácticas educativas y desarrollo profesional docente.

La EPJA abarca todas las regiones del país pero no todas las comunas o territorios. En Chile –según las categorías de la Política Nacional de Desarrollo Rural- hay 185 Comunas rurales, 78 mixtas y 82 urbanas. Es decir, sobre 345 comunas, el 53,6% son rurales que abarcan el 25,5 % de la población nacional.⁴ La tasa de desescolarización (entre 5 y 24 años) urbana es de 0,26% y rural de 0,57% (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020). Estas comunas mayoritariamente no cuentan con un servicio educativo –público y/o privado- que asegure el derecho a la educación de jóvenes con trayectorias formativas interrumpidas o de adultos. Un reciente estudio referido a educación rural –como lo tenía el Informe OCDE- no tiene indicaciones sobre la EPJA (Fundación 99, 2020), lo que muestra su invisibilidad general en el sistema. Lo anterior son ejemplos de la deuda e incumplimiento de las obligaciones del Estado, respecto de la prestación de un servicio obligatorio, en todo el país, dada la existencia legal de una modalidad del sistema nacional, que no es excepcional, sino especial. Esto tiene una consecuencia laboral: el campo de trabajo y

4. Secretaría Ejecutiva de la PNDR, Odepa. Datos 2017. <https://www.masvidarural.gob.cl/ruralidad-en-chile/>

desarrollo potencial de los docentes que se forman y egresan de las universidades se reduce en la medida en que la oferta educacional pública se restringe en relación a la demanda de ciudadanos y ciudadanas que no cuentan con su derecho asegurado a la educación.

En Chile existen 5.002.081 personas mayores de 15 años que no han finalizado sus 12 años de escolaridad y que no se encuentran estudiando actualmente en el sistema educativo regular.⁵ Cerca de 500 mil no saben leer y escribir o tienen muy baja escolaridad.⁶ En 2013, el 38% de los adultos chilenos no habían completado más que la educación secundaria inferior (8° básico), en comparación con el promedio de la OCDE de 24% en 2014 (OCDE, 2017).

MINEDUC, en un reciente informe define a la EPJA asociada a la noción de deserción con dos acepciones:

“La primera considera como desertores a los estudiantes que no se matriculan en ninguna modalidad al año siguiente, mientras que la segunda es más amplia, pues incluye como desertores a aquellos alumnos que se cambian a la modalidad de adultos. Desde el punto de vista de la política pública, ambos fenómenos son importantes, puesto que el abandono de la educación regular constituye un hito no deseado en el sistema educacional chileno, y es relevante conocer en qué medida los niveles de EPJA pueden resolver este problema” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020, p. 2).

Este es un nuevo reconocimiento por el MINEDUC: empieza a aparecer la EPJA en los estudios, como modali-

5. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, 2015.

6. <https://escolar.mineduc.cl/educacion-jovenes-adultos/>

dad explícita, aunque asociada sólo a responder a la deserción educacional.

Toda esta población, no cuenta con profesores preparados en las universidades para disponer de habilidades, competencias, pero sobre todo conocimientos, teorías y metodologías apropiadas a sus múltiples diversidades etarias, culturales, lingüísticas, laborales, sociales, cognitivas, de estilos de aprendizaje, condición de ciudadanía, diversidad de género y de nacionalidades.

De acuerdo al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del Ministerio de Educación, en 2018 el 71% de los estudiantes matriculados en EPJA tenían 24 años o menos; el 78% de la matrícula de EPJA corresponde a enseñanza media y cerca del 28% continúa estudios en educación superior (Letelier-Gálvez, 2019). Es decir, la EPJA es una modalidad especialmente conformada por una generación joven, en condición y subjetividades distintas a los jóvenes del Liceo regular. Los estudiantes que asisten hoy a la modalidad, a grandes rasgos, pueden identificarse en dos grupos principales.

“Por una parte, y siendo la mayoría, se trata de estudiantes jóvenes cuyas edades transitan entre los 15 y 23 años. Son estudiantes que recientemente han abandonado el sistema escolar regular, cursan Educación Media Humanista Científica de la EPJA, solo estudian (no trabajan), y tienen intereses en continuar estudios superiores. El segundo grupo –que abarca poco más del 30% del público al que atiende la modalidad– se trata de estudiantes mayoritariamente entre los 31 y 55 años de edad, que llevan ya más de 9 años fuera del sistema escolar” (Ministerio de Educación, 2020, p. 22).

Ello demuestra que es el sistema inclusivo y diverso por excelencia, que acoge a todos aquellos jóvenes con trayectorias interrumpidas, que abandonan, son expulsados, excluidos o no acceden al sistema educacional y desean reintegrarse al sistema educacional y a adultos que –o no tuvieron acceso a la educación o vieron su continuidad de estudios interrumpidas hace muchos años- necesitan para su integración o potenciación de sus trabajos en el mercado laboral o como productores directos o, por razones de índole personal o familiar. A ellos se agregan estudiantes que se encuentran en recintos penitenciarios que deben reintegrarse a la sociedad (a la que quizás nunca estuvieron integrados, como nos enseñó una docente de estas escuelas). Se necesitan docentes especializados –que no existen- para responder a estas realidades.

Finalmente, según información de MINEDUC, el año 2019, la situación en la EPJA regular era la siguiente: estudiantes: 140.200 (Educación Básica: 19.034; Educación Media Humanista Científica: 111.702; Educación Media Técnica Profesional: 9.464); Profesores/as: 4.076; y Establecimientos: 1.230 (Educación Básica: 407; Educación Media Humanista Científica: 737; Educación Media Técnica Profesional: 86). A ella deben sumarse los estudiantes de la estrategia flexible, alfabetización y las otras señaladas.

No nos extenderemos más para demostrar que la EPJA es una modalidad de educación legal, real, que responde al principio de educación para todos y todas, a lo largo de toda la vida, diversa e inclusiva. Que es un campo de desempeño y desarrollo profesional docente que tiene una condición propia e identitaria que requiere de una pedagogía particular y de profesores preparados especialmente para ella.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA EN EPJA: NEGACIÓN Y AVANCE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA) ha realizado diversos diagnósticos internos al sistema universitario de Formación Inicial Docente (FID) y revisado sus propios programas de formación. Por nuestra parte, hemos realizado consultas a académicos de diversas casas de estudio, a docentes EPJA y a Redes pedagógicas; revisado buscadores y páginas especializadas en educación superior (como redes universitarias de formación inicial de profesores) y la conclusión general es que casi no hay información al respecto. De hecho, el último Informe del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) 2021 (Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación Superior, 2020) no hace ninguna referencia a formación en EPJA, mostrando así que no se forman profesores para esta modalidad. Por otra parte, el SIES informa que, en general, la matrícula de primer año de pregrado en el área de Educación, ha tenido una variación negativa de un 27,0% entre el 2017-2021 y nuevamente negativa de 14,1% entre el 2020 y 2021, en ambos casos, principalmente en las pedagogías. Es decir, la matrícula en el sector educación disminuye año a año y el Estado y las universidades no observan la EPJA como un potencial campo de desarrollo de vocaciones pedagógicas, para la FID y luego para enseñar en el sistema en general y la EPJA en particular. En el campo del posgrado, sólo existe el Magíster de Educación de Adultos y Procesos Formativos que desarrolla la Universidad de Playa Ancha.

El Consejo Nacional de Educación, ha aprobado nuevas Bases Curriculares de la EPJA (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2021) que deberían in-

tegrarse al currículum regular de formación inicial o a menciones específicas de EPJA, sin embargo, aún el desconocimiento –como lo hemos comprobado en diversas reuniones con autoridades vinculadas a la FID- es muy alto en las autoridades universitarias e incluso políticas nacionales, por lo cual se hace necesario contar con un apoyo especializado de los equipos académicos vinculados a la EPJA, para definir estrategias formativas, presenciales y/o virtuales. Por su parte, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) no cuenta con estándares para esta modalidad y sus estudios no hacen referencia a la EPJA (Comisión Nacional de Acreditación, 2018), simplemente porque no existe para las universidades.

En consecuencia, la formación docente para la EPJA no se cumple legalmente en la FID del país. En la práctica ha sido asumida a través de procesos orientados a profesores ya titulados, a través de cursos o acciones formativas de perfeccionamiento en servicio y un posgrado.

En esta línea de desarrollo profesional docente, el Ministerio de Educación, a través de la coordinación nacional de EPJA y coordinaciones regionales y provinciales, asociado a programas o líneas académicas de universidades, especialmente estatales, regionales y asociadas a la RUEPJA, ha cumplido una importante acción de capacitación de docentes para esta modalidad.

4. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Este punto del capítulo trata de acciones formativas asociadas a políticas públicas del Ministerio de Educación –en general asociada a universidades y, en algunos casos, a instituciones privadas de carácter académica o consultoras-impulsadas por la línea de Desarrollo Profesional Docente de EPJA del MINEDUC. La información que se entrega se

genera en conversaciones con docentes EPJA durante al menos una década, el análisis de informes síntesis de acciones elaborados por MINEDUC, reflexiones conjuntas con el equipo EPJA de la Universidad de La Frontera y de otras universidades de la RUEPJA.

Los docentes que trabajan cada año en la modalidad de EPJA en Chile, según datos MINEDUC (2020), son alrededor de 6.000, datos que se modifican año a año, según muestra el Cuadro 1. En promedio tienen 10 años de servicio en educación de jóvenes y adultos, que reconocen que la primera razón para ingresar a EPJA fue la necesidad de aumentar sus ingresos. Respecto al trabajo en aula, la mayoría ha planteado “sentirse poco preparados” para responder a las demandas de los estudiantes, reconociendo el aislamiento profesional como uno de los mayores desafíos que deben enfrentar.

Cuadro N° 1. Profesores de modalidad regular en EPJA

Región	2017	2020
Arica y Parinacota	119	173
Tarapacá	136	132
Antofagasta	234	158
Atacama	198	95
Coquimbo	532	336
Valparaíso	1.007	832
Libertador Bdo. O'Higgins	312	343
Maule	382	306
Ñuble	201	146
BioBío	624	423
Araucanía	537	458
Los Ríos	193	126

Los Lagos	524	336
Aysén	115	91
Magallanes	119	87
Metropolitana	2.370	1770
Total general	7.603	5.816

Fuente: Elaboración propia

Según muestra el Cuadro 1, se reduce la cantidad de docentes de la modalidad entre los años 2017 y 2020 en un 23,5%. Una variable que incidiría en ello puede ser la disminución de la matrícula, hecho de verdad preocupante, en un país que, según la CASEN 2020, tiene un promedio de escolaridad de 11,2 años.

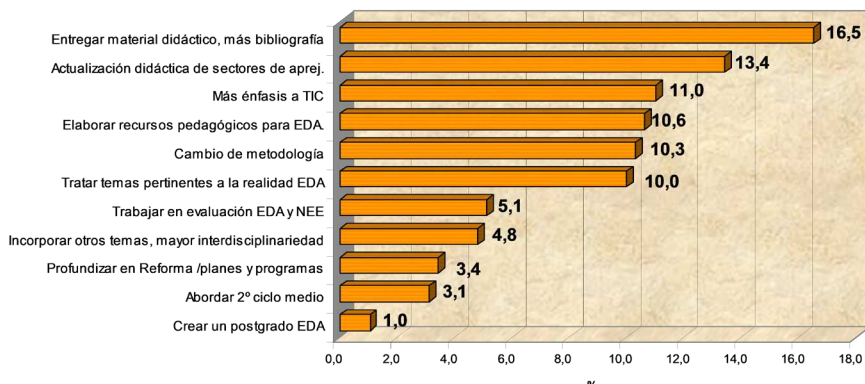
En general, los docentes EPJA consideran que su aporte principal a los estudiantes es la formación personal y valórica; luego es conseguir que manejen herramientas para el mundo del trabajo y, en último término, la preparación para continuar estudios con posibilidades de éxito. Así, son muy diversas las miradas que tienen de la propia EPJA como un espacio singular, por ello se observan muy disímiles estrategias pedagógicas, con diversos resultados.

En nuestro país existen escasos programas académicos de especialización en la modalidad de EPJA, generando un vacío que afecta la labor educativa y plantea una necesidad evidente de formación en servicio que les entregue herramientas para un trabajo idóneo y pertinente.

El siguiente cuadro, deja en evidencia ciertas debilidades y necesidades indicadas por los docentes referidas a la necesidad de “poner mayor foco en EPJA”, aludiendo con ello a la pertinencia en programas de perfeccionamiento docente y la necesidad de generar espacios académicos de especialización, estableciendo así un desafío que oriente la planificación.

Cuadro N° 2 Programa de Apropiación del Marco Curricular de EPJA-2008

ÁMBITO ACADÉMICO



Fuente: Sistematización perfeccionamiento docente EPJA 2008 – fase 1. Equipo de perfeccionamiento EPJA. MINEDUC

De los 6 temas principales de preocupación (sobre 10,0 % de representación), en la nueva implementación curricular de la época (2008), 5 están referidos a cuestiones pedagógicas de enseñanza: material didáctico, bibliografía, didáctica disciplinarias, TIC, recursos pedagógicos, metodologías; el último, refiere a temáticas específicas de EPJA, a la enseñanza directamente.

La Coordinación Nacional de EPJA ha impulsado políticas permanentes para apoyar la labor docente. El año 2005 -en el marco de la reforma curricular de EPJA- se dio inicio al primer plan sistemático de perfeccionamiento docente para profesores de la modalidad, centrado en proporcionarles herramientas para el conocimiento y apropiación del nuevo Marco Curricular de EPJA, como asimismo para debatir sus fundamentos socio-culturales. Esta tarea resultó

especialmente compleja por cuanto existía una oferta académica especializada muy acotada

El proceso estuvo a cargo de diversas universidades de todo el país, especialmente regionales, procurándose que la oferta fuese variada y adecuada tanto a las necesidades declaradas por los participantes de los cursos, como a las necesidades que el propio sistema exigía a la modalidad. Esto significó una inversión promedio anual de \$ 350.000.000 de la época, para atender a docentes de las modalidades regular y flexible, según las coberturas indicadas en el Cuadro 3.

Cuadro N° 3. Cobertura Nacional de Formación Continua de Docentes EPJA 2006-2009.

Año	Cobertura nacional
2006	1.500
2007	1.400
2008	1.272
2009	945
Total	5.117

Fuente: Elaboración propia. Varios de los participantes se repiten en los diversos años.

Las temáticas fueron diferentes año a año. El 2006 tuvo por propósito central ofrecer formación en el nuevo Marco Curricular, de las modalidades regular y flexible, que no hubiese participado en este perfeccionamiento el año anterior. Su foco estuvo en la apropiación curricular de los sectores de aprendizaje para educación básica y educación media: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias, Estudios Sociales, y el subsector Idioma Extranjero Inglés.

A su vez, el 2007 tuvo por propósito la apropiación de los nuevos Programas de Estudio de todos los sectores

de Educación Básica que comenzaron a aplicarse ese mismo año, para ello y, en razón a las características propias del nivel, se solicitó a las Universidades encargadas trabajar con propuestas técnicas que integrasen todos los sectores a trabajar.

De acuerdo al proceso de implementación de la Reforma Curricular, en el 2008 se inició la aplicación de los nuevos programas del Primer Nivel de Educación Media y en el 2009 se trabajó, el primer semestre, con los sectores del Segundo Nivel de Educación Media y en el segundo semestre, se abordó el Ámbito Instrumental, un espacio curricular inédito, que abarca temáticas nuevas y para los cuales no había profesores formados para impartirlas. Para el año 2010 correspondía trabajar el Ámbito Diferenciado y, si bien el proceso estaba programado y contaba con el financiamiento necesario, las autoridades entrantes desecharon la idea de continuar y cerrar debidamente el proceso de apropiación del Marco Curricular.

A partir de esta primera etapa, en los nuevos escenarios de la EPJA: Nuevo Marco Curricular que implicó una unificación de Decretos, Reglamentos, Normas, Circulares que regían diversas asignaturas o sub-modalidades EPJA, se dio inicio a un proceso planificado, sistemático, regulado y regionalizado de formación docentes EPJA, continuo y en servicio que, con altos y bajos, con apoyos institucionales y momentos más y menos efectivos, se mantiene hasta hoy.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, generando transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC asume un papel relevante en el cumplimiento de esta Ley, que no tiene

referencias específicas para los docentes de esta modalidad. Pero, atenta a este desafío la Línea de Desarrollo Profesional Docente de EPJA, de la División de Educación General del MINEDUC (DGE), impulsó desde el año 2017 un programa de cursos de especialización orientados a Diplomados, para docentes de la Modalidad EPJA, con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos que desarrollan. El proceso completo consideró tres cursos más un módulo de investigación, sumando en general entre 400 y 440 horas.

Este proceso se inicia los años 2017 y 2018 piloteando los diseños de los módulos, para iniciar el año 2019 el proceso definitivo de implementación del programa de especialización, que cerró el año 2021 con Diplomados. El cuadro 3 muestra los años, cobertura y regiones en que se trabajó o de las que hubo participantes.

Cuadro N° 4. Cobertura de Cursos y Diplomados para Docentes EPJA 2017-2021.

Año	Total de Regiones	Cobertura
2017	9	240
2018	8	450
2019	16	1.000
2020	16	836
2021	16	800
Total		3.326

Fuente: Elaboración propia. Varios de los participantes se repiten en los diversos años.

De los cerca de 6.000 docentes de EPJA, 642 que habían cursado los cursos de años anteriores, se matricularon en los Diplomados del año 2021 (11%), principalmente de la sub-modalidad regular. Son cantidades significativas de participantes, tanto en este año como en el acumulado de los anteriores. Sin embargo, este esfuerzo, obligación de la Ley 20.903, no niega el hecho de que el 100% de los docentes debiese tener acceso a programas de mejora profesional y no lo tienen.

Según el cuadro 5, son 512 (80% respecto de 642 inscritos) los docentes de todas las regiones del país que aprobaron el Diplomado de Especialización que cursaron. Quedan a disposición de la comunidad regional y nacional de EPJA, un grupo de destacados profesionales que podrán y deberán asumir, con idoneidad, tareas actuales y urgentes, como las mentorías pedagógicas, evaluación de pares, así como el desarrollo de talleres y asesorías tanto en establecimientos educacionales, como en Redes Pedagógicas de EPJA, desde un liderazgo transformacional, progresivo y constante. Pudiendo, además, integrarse a los equipos docentes de futuras acciones formativas.

Cuadro N° 5. Docentes EPJA Inscritos y Aprobados en Diplomado EPJA 2021.

Región	Inscritos	Aprobados
Arica y Parinacota	50	48
Tarapacá	Datos integrados en región de Antofagasta	
Antofagasta	55	37
Atacama	49	22
Coquimbo	45	41
Valparaíso	30	25
L. B. O'Higgins	30	25

Maule	39	42
Ñuble	32	20
BioBío	62	47
Araucanía	51	34
Los Lagos	53	51
Los Ríos	Datos integrados en región de Antofagasta	
Aysén	12	9
Magallanes	45	30
Metropolitana	89	81
Total	642	512
Porcentaje de aprobación efectiva	80%	

Fuente: Elaboración propia. Fuentes: Segundo informe institucional de gestión acciones formativas 2021. Informe de la Coordinación Regional de EPJA acciones formativas 2021.

Al analizar los datos de cobertura, inscritos y aprobados, resulta necesario preguntarse por qué no se cubre la cobertura total, considerando que los cupos que el Ministerio pone a disposición de los docentes son certificadas por universidades acreditadas y gratuitas para los participantes.

Finalmente, es importante considerar que este proceso de especialización se ha relevado ante la ausencia de programas de pregrado, como pensamos debiese ser. Una vez cumplida esta condición y desafío para las Universidades, las acciones formativas dirigidas a los docentes de EPJA tendrán por foco la profundización, actualización y análisis crítico de sus prácticas pedagógicas.

5. CONCLUSIONES

Este ha sido un proceso de formación en servicio que ha desafiado al Estado, el que ha respondido como una unidad institucional priorizando una alianza interna entre el Ministerio de Educación y universidades estatales con experiencia en la EPJA, principalmente regionales, que arroja un resultado cuantitativa y cualitativamente plausible por cuanto el 11% de los docentes son certificados con especialización en la modalidad.

En lo particular, la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de La Frontera (UFRO), ha desarrollado diversas actividades en este campo, desde el año 2004, cuando apoyó el Programa Chile Crece Contigo, en la formación de monitores de alfabetización y luego en la generación de una red antecedente a las Redes Pedagógicas EPJA en la Región del BioBío. El año 2006, al que ya nos referimos más atrás, inició cursos *b-learning* de EPJA (de los primeros de la UFRO y el único que permanece desde esa época) que culminaron con los Diplomados del año 2021, realizados totalmente de modo remoto por la Pandemia COVID 19. Cerca de 1.000 profesores y directivos del país y especialmente de la zona sur (desde Ñuble y BioBío hasta Magallanes) han participado, en diversos momentos de cursos EPJA-UFRO. No nos extenderemos en esta Línea institucional, contenido de otra publicación en elaboración; sin embargo, estas experiencias se han sistematizado y difundido (Williamson, Velázquez, Pedraza y Gudenschwager, 2019; Williamson y Acuña, 2013; Williamson, Velásquez, Pérez, Uhart, et.al., 2010).

Uno de los principales desafíos de los próximos años será el de integrar la EPJA, de modo visible y contributivo a la teorías y prácticas pedagógicas, en la formación inicial docente universitaria. Ya hemos fundamentado su necesi-

dad, conveniencia y obligación legal. La comunidad EPJA de académicos, profesores, asistentes de la educación, estudiantes, movimientos sociales y partidos políticos deberán acelerar una movilización en esta dirección para que todos los ciudadanos y ciudadanas, nacionales y extranjeros, jóvenes y adultos, con toda su diversidad de género, lenguas, culturas, creencias puedan acceder al derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

Un segundo desafío es generar, acumular y difundir conocimiento sobre la EPJA. Una de las razones que –quienes desconocen la modalidad- arguyen para no instalar la EPJA en la FID, es la falta de información de base. Ello no es así.

Hemos visto como el MINEDUC recién ha ido integrando en sus Informes esta modalidad, como aún la CNA no cuenta con criterios de acreditación al respecto, que no existen estándares FID que obliguen a considerarla, que no se considera la EPJA en políticas de desarrollo de la vocación docente, en fin. Salvo en la formación continua y los programas institucionales de servicios consolidados, más algunas medidas como el apoyo a las Redes Pedagógicas EPJA, el Sistema de Alerta Temprana-SAT, Programas de reinserción y reingreso y algunas otras medidas, no hay una acción integrada que efectivamente impulse y desarrolle la formación inicial y continua de los profesores en la perspectiva del desarrollo profesional docente para docentes EPJA. A ello se suma el que la Superintendencia de Educación Superior no controla el cumplimiento de este mandato legal.

Sin embargo, se cuenta con Bases Curriculares específicas para la EPJA, luego irán apareciendo los programas disciplinarios; los estándares de la FID deben leerse también bajo esas nuevas Bases las que deben enseñarse en los programas de formación inicial de profesores; la revista digital “Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos”

vos”⁷, editada por el Programa de Desarrollo Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos y el Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, reúne gran cantidad de artículos referidos a la temática; la RUEPJA publica anualmente un libro en que trata diversas temáticas EPJA; otras universidades e instituciones, privadas y estatales, publican investigaciones, tesis, artículos, libros, revistas sobre EPJA en Chile, América Latina y otros continentes. Si bien no hay aún un cuerpo sólido, amplio y quizás suficiente –nunca lo habrá para ninguna modalidad– para cubrir todas las exigencias de la formación inicial o continua docente, tampoco él es inexistente: hay un bagaje de conocimiento de base y aplicado en crecimiento. La decisión de las autoridades universitarias de instalar la formación inicial docente y del MINEDUC de mantener la formación continua, desplegará un interés por investigar, publicar, difundir y acumular conocimiento sistemático sobre esta modalidad, creando progresivamente saberes generales, aplicados y disciplinarios.

Un tercer desafío que deberá enfrentar la EPJA en los próximos años, desde el apoyo al trabajo docente, será la apropiación y gestión pedagógica de las Bases Curriculares, recientemente aprobadas y sus programas de estudio. Así se debiese dar paso a un proceso de alcance nacional, a cargo de aquellas instituciones que han integrado la EPJA en sus facultades y con quienes se comprometan a hacerlo; y, algo muy propio a la EPJA, se debe generar un proceso de diálogo profesional y fraterno que permita a los y las docentes reforzar en su práctica la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión.

La Convención Constitucional debatirá y propondrá a la sociedad una noción de Derecho a la Educación y de

7. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/>

Educación propiamente tal. Ello marcará las cuestiones hasta aquí tratadas. El gobierno que se inició el año 2022 tendrá también una responsabilidad respecto de la educación, la EPJA y las universidades estatales con rectorías en regiones. Se vienen tiempos de cambios a los cuales este capítulo quiere aportar con ideas y demandas sociales y educativas históricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Nacional de Acreditación (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cna-chile.cl/>
- Fundación 99 (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19, Santiago, Chile.
- OCDE (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile. Santiago, Chile: OCDE, Fundación SM.
- Letelier-Gálvez, M. E. (2019). Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, Junio 2019, N° 3, pp. 3-24
- Ministerio de Educación (2021). Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Matrícula en Educación Superior. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación Superior (SIES).
- Ministerio de Educación (2020). Fundamentación de las Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes

- y Adultas. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile. (En proceso de edición).
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. Documento de trabajo N° 20. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2021). Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas. Aprobada por el Consejo Nacional de Educación mediante el Acuerdo N°065-2021.
- Williamson, G.; Velázquez, P.; Pedraza, I. y Gudenschwager, H. (2019). “Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: aprendiendo de un caso”. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Segundo Semestre 2019. N° 9. (pp. 71-99) <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/06/26/perfeccionamiento-de-profesores-de-jovenes-y-adultos-en-modalidad-b-learning-aprendiendo-de-un-caso/>
- Williamson C., G. y Acuña, V., C. (2013). Profesores y profesoras que se perfeccionan en la educación de adultos de la macro zona sur de Chile. *Revista Educación y Humanidades*. Número Especial, pp. 5-26. http://educacionyhumanidades.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=70:profesores-y-profesoras-que-se-perfeccionan-en-la-educacion-de-adultos-de-la-macro-zona-sur-del-chile-&catid=40:articulos&Itemid=29&lang=en
- Williamson, G., Velásquez, P., Pérez, I., Uhart, P. et. al. (2010). Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 32(2), [en línea] 52-70.

Resultados evaluativos de un curso en modalidad *b-learning* para docentes de educación de personas jóvenes y adultas

Guillermo Williamson Castro
Paola Velásquez Siefert
Iván Pedraza Gutiérrez
Isolde Pérez Ovalle
Paola Uhart Saldaña
Miriam León Herrera

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación personal y colectiva de la Humanidad ha ido transitando por diversas dimensiones de tiempo/espacio: primero fue y es la familia (la banda en los orígenes, las familias diversas hoy), luego se agregó y agrega la comunidad (el grupo, la tribu, el pueblo, la sociedad civil y la comunidad local); a continuación llegó y llega la institucionalización a través de múltiples modalidades formales escolares (la escuela) y otras no escolares sistematizadas (educación no formal). En los tiempos actuales empieza a gestarse la prehistoria de una nueva modalidad educacional, la educación en espacios de aprendizaje virtuales y semi-virtuales y, con todas ellas, se han desarrollado distintas modalidades de formación de las personas en diversos territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2017).

Chile avanza hacia la construcción de nuevos escenarios de convivencia nacional, intercultural, paritaria, territorial, de diversidades muy variadas. Los resultados esperados y esperanzados de la elaboración de una nueva Constitución coloca la necesidad de plantearse escenarios educativos para las próximas décadas. Uno de ellos será la virtualidad en educación, la educación a distancia, la formación sincrónica/asincrónica. La propia noción de territorios, en un primer momento físico-geográfico y luego socio-político, se enriquece con los aportes de algunas corrientes feministas que entienden la corporalidad como territorios situados históricamente, y hoy se reconstruyen con una concepción de territorios virtuales que habrá que ir conceptualizando, progresivamente, por la teoría educacional, a partir de experiencias auténticas.

La historia de la educación está *ad portas* a un nuevo tiempo/espacio que convive, coexiste y hace avanzar los tiempos/espacios históricos basados en parte importante en el encuentro físico “cara a cara”: se trata de la irrupción de un nuevo escenario pedagógico generado por la expansión y desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de formación de las personas y que fue radicalmente impulsado por la Pandemia COVID desde el año 2020. La relación social de aprendizaje adquiere no sólo una dinámica y formato propio y diferente de otros por el sustrato material y significados atribuidos. El tiempo se reconstituye al pasar a ser sincrónico y diacrónico en un mismo acto, diseño y proceso pedagógico y el espacio pasa a ser virtual, “a distancia”; es decir, se genera un nuevo y único espacio compartido, pero dividido, aunque sin fronteras rígidas.

Se produce un fenómeno interesante en la materialidad y significancia atribuida de esta nueva forma de educar: se concentran los medios cada vez más en un recurso y al

mismo tiempo se amplían las plataformas de comunicación. Las consecuencias sociales, culturales y pedagógicas de este hecho tecno-social en la cultura y comportamientos sociales profundos son inciertas por ahora.

Parafraseando al cantante cubano Silvio Rodríguez “somos prehistoria que tendrá el futuro” de las potencialidades de esta nueva realidad, que no supera ni termina con las anteriores, pero que, sin duda, irá generando, para todas las formas de educación, nuevos modos de enseñar y aprender, de relacionarse, de producir y transmitir el conocimiento. De ello no quedará exenta o excluida la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), según sean los propósitos históricos en que se desarrolle.

Bajo muchas formas educativas, los jóvenes y adultos cuentan ya con múltiples programas digitales para aprender de modo individual o colectivo (Moocs, cursos TER, plataformas de autoaprendizaje, juegos virtuales, tutoriales). Sin embargo, aún es una carencia el uso de la tecnología –bajo diversas modalidades- para el aprendizaje formal que lleve a la escolarización universal y al aseguramiento del derecho constitucional a la educación que, en Chile, corresponde al logro de la educación media completa (12 años de escolaridad).

“En los resultados de 2016 de la Evaluación de Competencias de Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (Survey of Adult Skills, a product of the OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), los adultos chilenos obtuvieron el promedio más bajo en los resultados de comprensión lectora y razonamiento matemático entre los países participantes de la OCDE en todos los niveles de escolaridad” (OCDE, 2017:18),

aunque indicando que el país tiene el segundo mayor retorno económico por años de educación entre los países de la OCDE.

En Chile, sólo 528 de los 19.745 programas de diverso tipo que se ofertan para la formación de personas adultas no son presenciales; de ellos, más de la mitad son técnicos de nivel superior (CNA, 2017). En España, la Universidad de Educación a Distancia (UNED) desarrolla programas formativos de pre y postgrados y de educación continua a varios cientos de miles de estudiantes de diversas disciplinas y a profesores y docentes bajo los principios de educación de adultos (Cano-Ramos, Martín-Cuadrado, Ruiz-Corbelli, 2013). En América Latina se busca aprender de buenas prácticas en educación superior que consideran una diversidad amplia de recursos tecnológicos: Internet, video, multimedia, *ebooks*, diversos ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 2012).

En ese contexto, hemos ido experimentando con educación online o *e-learning*, bajo muchas modalidades pedagógicas, tecnológicas y conceptuales de poca extensión en Chile. La Universidad de La Frontera (UFRO) y el Ministerio de Educación (MINEDUC)-Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas determinaron el año 2010 realizar una experiencia piloto de educación semi-presencial (*b-learning*) en dos regiones extremas australes (Aysén y Magallanes). Al año 2021, este proceso ha continuado con cursos *b-learning* en las regiones de Los Ríos, La Araucanía, BioBío, Ñuble y en otras regiones a través de la Red de Universidades para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA).

Este artículo fue escrito, en lo principal, antes de la pandemia COVID 19 del año 2020-2021 por lo que algunos de sus contenidos deben ser entendidos en ese contexto. La

experiencia de cursos *b-learning* que desarrollamos como universidad en EPJA fue de mucha intensidad en este periodo y requiere una sistematización y análisis especial. Nos parece interesante esta publicación para mostrar los avances que, como Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de La Frontera hemos venido desarrollando desde el año 2010, usando tecnologías digitales a distancia y para aportar al derecho a la educación.

De esta manera, para el equipo EPJA UFRO como para aquellos docentes y directivos de establecimientos educacionales que participaron de los cursos que aquí se exponen y de otros muchos, la emergencia y expansión de la educación a distancia en la formación continua de docentes no implicó un cambio radical a lo que se hacía habitualmente.

La educación a distancia vive una serie de dificultades que restringen la posibilidad de su ampliación como modalidad, más allá de las brechas tecnológicas sociales y territoriales:

“La falta de criterios de evaluación de los programas, inexistencia de una memoria sistematizada de los programas desarrollados y de las evaluaciones realizadas, discontinuidad de los programas sin prestar cuentas a la sociedad, a los gobiernos o entidades financiadoras, inexistencia de estructuras institucionalizadas con adecuado soporte pedagógico para la gerencia de proyectos, dejando esa función a los intereses mercadológicos”¹ (Versuti, 2015:7).

Como modo de ir difundiendo la secuencia de los procesos y resultados que hemos ido alcanzando y desarrollando en este campo de formación de jóvenes y adultos,

1. Traducción del portugués al español del autor principal.

presentamos esta segunda publicación con los aprendizajes referidos al diseño y ejecución, de un mismo curso realizado el 2010 en dos regiones extremas australes (Williamson et. al., 2010).

El conocimiento disponible en Chile sobre cursos de EPJA con componentes virtuales es escaso, como lo muestra una revisión en buscadores académicos. Por ello nos parece relevante publicar esta experiencia de modo a ir conformando un *corpus* de conocimiento que contribuya a una mejor caracterización, comprensión y desarrollo de la EPJA bajo esta modalidad de enseñanza-aprendizaje que empieza a desarrollarse progresivamente.

Este capítulo presenta los resultados evaluativos del Curso de Perfeccionamiento para EPJA, del Sector de Instrumentales, sub-sectores Inserción Laboral y Convivencia Social del currículo implementado por el Decreto Supremo del Ministerio de Educación N° 239, 2007, realizado en las Regiones de Aysén y Magallanes, en el marco de la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Departamento de Educación de la Universidad de la Frontera, junto al equipo de perfeccionamiento de EPJA del Ministerio de Educación (2009-2010).² El propósito del curso era la apropiación del nuevo marco curricular de EPJA y sus programas de estudio³; en la perspectiva de la sistematización y generación de aprendizajes, se realizó un estudio evaluativo, cuyos resultados se exponen en este artículo.

2. Colaboraron los supervisores del Ministerio de Educación Sres. Luis Carrillo (Aysén) y Jorge Vera (Magallanes) y el Profesor Juan Manuel Pérez (Q.E.P.D.).

3. El año 2021 el Consejo Nacional de Educación aprobó una nuevas Bases Curriculares de EPJA que deberán orientar los currículum generales y de asignaturas, de modo progresivo, a partir del año 2023.

METODOLOGÍA

El objetivo del estudio fue “evaluar el grado de satisfacción de los participantes, la efectividad y calidad del programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en modalidad *b-Learning*”.

El método para llevar a cabo la evaluación contempló técnicas cuantitativas y cualitativas. La aproximación cualitativa, entendida como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003), es utilizada para conocer la percepción de los asistentes a los cursos. En lo cuantitativo se utilizaron cuestionarios en línea para conocer la percepción respecto a los cursos (docentes y alumnos), pruebas de aprendizaje de los temas del curso y prueba de auto-percepción de competencias TIC. Como técnica cualitativa se utilizaron grupos focales con los asistentes para conocer percepción respecto a la calidad de estos cursos. El estudio involucró el desarrollo de las siguientes actividades:

Diseño del método de evaluación e instrumentos.

Se revisaron los principales antecedentes del proyecto. Luego se construyó el método de evaluación y posteriormente se diseñaron las encuestas y pautas de grupo focales. Las pruebas de aprendizaje fueron solicitadas a las docentes de los cursos de Inserción Laboral y Convivencia Social.

Habilitación encuestas en línea. Se procedió a ingresar la encuesta de uso de TIC, auto-percepción de la docencia y encuestas sobre la calidad de la docencia en el sistema Web contratado para habilitar en línea dichos instrumentos.

Aplicación pre test Auto-percepción Uso de TIC y pruebas de conocimientos. Al inicio de cada curso –en la

primera sesión presencial- se aplicaron las pruebas de conocimiento y la encuesta de auto-percepción del uso de TIC. Esta última encuesta fue desarrollada en un computador con acceso a Internet.

Realización grupos focales. Se realizaron 4 grupos focales, dos por región y dos por cada curso. Estos grupos focales se realizaron en la visita presencial final y asistieron los docentes que estaban dispuestos a participar en ellos.

Aplicación post test Auto-percepción Uso de TIC y pruebas de conocimientos. Al término de cada curso se aplicaron las pruebas de conocimiento (forma paralela al pre test) y la encuesta de auto-percepción del uso de TIC.

Análisis Integrado. Se analizó la información obtenida en las distintas actividades del estudio, integrando la información y realizando análisis cruzados en los casos correspondientes. En esta etapa se profundizó en la identificación y formulación de elementos que pueden servir de recomendaciones para futuras versiones de los cursos. Finaliza esta etapa con la entrega del informe final del estudio.

La población de estudio fueron los profesores asistentes del Curso de Perfeccionamiento en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Sector de Instrumentales, sub-sectores Inserción Laboral y Convivencia Social, dictados por la Universidad de La Frontera en las Regiones de Aysén y Magallanes, más los relatores/tutores.

En cuanto a la muestra, de un universo de 42 participantes del curso, se consideró a las 2 relatoras/tutoras que dictaban el curso y a una muestra intencionada de 28 profesores voluntarios, dispuestos a contestar encuestas, pruebas y entrevistas grupales.

De este modo se contó con la siguiente muestra de participantes:

Tabla: Muestra Estudio

Curso	Inserción Laboral	Convivencia Social	Total
Asistentes Aysén	5	4	9
Asistentes Magallanes	11	8	19
Total	16	12	28

REFLEXIONES CONCEPTUALES

El *b-Learning* (*Blended Learning*) o modalidad semi-presencial de formación en línea (*e-Learning*) que combina con momentos presenciales para un aprendizaje colaborativo (Olague et al, 2010). También se denomina Aprendizaje Mezclado o Híbrido. Es expresión de los grandes cambios producidos desde que la revolución científico-tecnológica se expandió a todo el planeta y a prácticamente todas las dimensiones de la existencia humana, entre ellas el trabajo, las comunicaciones y la educación. Hay un desarrollo creciente del **b-Learning** en educación como modalidad adecuada a diversos contextos educacionales (Cabero, et al, 2010) permitiendo a la EPJA la ampliación de oportunidades educativas desde modalidades de formación rígidas o formales a otras flexibles, donde el estudiante pueda avanzar a su propio ritmo, aprender en su vida laboral, familiar o comunitaria y se encuentre liberado de asistir a “clases” en horarios y espacios rígidos.

Este escenario le ofrece un amplio control para elegir el momento, lugar y ritmo de aprendizaje; sin embargo, hay una cultura educacional de encuentro dialógico “cara a cara” entre estudiante y maestro(a) en algunos momentos del proceso de aprendizaje, que permite que el *b-Learning* vaya ganando espacios en la organización curricular y peda-

gógica de la EPJA: expresa tecnológicamente una transición histórica entre la pedagogía tradicional de interacción directa “cara a cara” por la palabra y el texto escrito y la actual sustentada en una herramienta de mediación interactiva a distancia.

Esta idea de que el *b-learning* expresa un modo distinto de enseñanza, ya fue adelantado –antes de la Internet– por el gran educador popular cooperativista Celestin Freinet (1975) cuando al proponer sus innovadoras ideas educativas basadas en la imprenta, el periódico y las cooperativas escolares, plantea que las nuevas tecnologías contribuyen a generar nuevas pedagogías: las tecnologías no son neutras ni un simple medio, son una condición de la enseñanza que puede llegar a construir –en contextos determinados– una nueva pedagogía que supere el modo instalado en la relación social de aprendizaje.

La discusión sobre los nuevos medios persiste con enfoques diferentes y contradictorios.

Manacorda, discutiendo la crisis de la educación y reflexionando sobre la tecnología física en la educación plantea que “si visitamos actualmente una sala de clases, no encontraremos diferencia importante entre el ambiente y el equipo actual y aquéllos de hace 2.500 años. El instrumento principal de comunicación y de información para el alumno es todavía la voz del educador, a la cual se agregan los libros, el pizarrón y el mapa geográfico” (Manacorda y Suchodolsky, 1988, p. 132). Sin embargo, continúa el autor, la tecnología física ha invadido la sociedad y ha generado nuevas condiciones a la educación, pero, para que se constituyan efectivamente en instrumentos “auxiliares” deben basarse no solo en el desarrollo de la tecnología física sino, principalmente, en la creciente individualización del aprender y en el comportamiento humano y sus procesos de aprendizaje, “en consecuencia, [en] la eventual penuria de los educa-

dores [pues] concierne al tipo de personas que deben trabajar en estos sistemas” (Ob. cit., p. 154). Como Freinet, estos educadores socialistas plantean que la tecnología impacta la enseñanza, enseñantes y su formación.

Skinner (1973), desde una perspectiva positivista liberal, plantea otro enfoque. Ya no se puede actuar desde el individuo y su capacidad para ejercitar la libertad y la dignidad, pues son valores propios de una sociedad superada. Debe actuarse, a través de una tecnología de la conducta como medio que condiciona el actuar de los individuos: es el ambiente el que determina la conducta, es la tecnología la que permite el aprendizaje moral, social y comportamental.

Humberto Maturana (1997), reflexionando sobre la capacitación, matiza o refuta ese planteamiento al señalar que si el ser humano sigue siendo lo central para el propio ser humano, la tecnología será un instrumento para su conservación y no –como afirma Skinner- lo que determina su destino, por ello debe hacerse cargo de la responsabilidad del uso de la tecnología para el devenir y conservación de la humanidad. Por su parte, Von Hentig (1986) reflexiona críticamente ante el uso de TIC en la educación:

Si yo tuviera que elegir uno solo entre todos los medios existentes, viejos y nuevos, elegiría pizarra y tiza, pues es una prolongación de su persona, universal, sencillo, flexible, permite mostrar la estructuración de las ideas, permite la libertad de uso total por el educador. El medio es una herramienta que se encuentra entre el actor y su objeto, al cual el primero le trasmite sus intenciones. El carácter tendientemente totalizador de las nuevas tecnologías altera la relación fundamental entre medio y fin: los medios adquieren autonomía. Sin embargo, es necesario considerar críticamente las oportunidades tecnológicas modernas. Solo se logra

cuando se supera el uso del computador, por ejemplo, para almacenar o distribuir información enfatizando el carácter de medio para resolver problemas y programar la objetivización del pensamiento; cuando el computador deja de ser un objeto de enseñanza y aprendizaje para retornar a su función de medio controlado por el docente y el aprendiz (p. 38).

Los profesores muestran diversos comportamientos en aula. No se ha impuesto hegemonicamente un modelo, sistema o concepción de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), sin embargo, se percibe un aumento de su uso:

Las convergencias de nuestras profesoras permiten observar que las tres utilizan las TIC en algún momento de su discurso o de su práctica con un carácter social y pedagógico, lo que en cierta medida permite aseverar que existe al menos declarado o manifiesto una intención de utilizar TIC no sólo por la demanda social sino también por el apoyo pedagógico que ofrece. Este hecho no es menor, debido a que al parecer cada vez se ha venido reduciendo la brecha generacional como una “escusa” [sic] para no usar la TIC. (Arancibia et. al., 2010, p. 49)

En los cursos para docentes de EPJA que dictamos el año 2017 en la ciudad de Victoria, La Araucanía, el 90% tenía experiencia con cursos *b-learning*, uso de Plataformas y tecnologías digitales⁴; en los del 2019 referidos a aprendizajes de jóvenes y adultos, hubo regiones con el mismo

4. Curso de “Metodología de la Enseñanza en Educación Regular de Personas Jóvenes y Adultas” dictado por la Línea de EPJA de la Universidad de La Frontera, junto al Ministerio de Educación.

porcentaje. Sin embargo, en otro curso que se dictó en Valparaíso el 2018, los docentes manifestaron serios problemas de manejo de TIC.⁵ Ello muestra que –pese a las brechas, capacidad de uso y aprendizaje autorregulado en tecnologías, desigual según territorios- se ha ido construyendo un piso cultural importante, que constituye un potencial de capital cognitivo y comportamental tecnológico que permite validar el *b-learning* como opción formativa presente y con exigencia de más y mejor desarrollo a futuro. Hoy no se está partiendo de cero en este campo pedagógico: se está levantando una pedagogía sobre conocimientos básicos diferenciados, territorial y generacionalmente.

Nuestra experiencia con los cursos realizados entre el 2019 y 2021 es que el tiempo que ocupaba el aprendizaje del uso de las plataformas en los cursos anteriores, en general, era en una jornada de 3 horas; sin embargo, en los últimos ha sido de 15 o 20 minutos. El cambio generacional asociado a cambios tecnológicos en la sociedad, el uso masivo de tecnologías (incluida la forzosa bancarización capitalista de la población), la expansión de la infraestructura para abrir nuevos negocios de oferta de bienes y servicios accesibles a través de la digitalización (expandida globalmente en el periodo mundial de pandemia), han generado una mejor condición, de base y general, para los cursos de *b-learning*.

Los jóvenes –con uso habitual de ciertas tecnologías- empiezan a ocupar espacios crecientes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Williamson et al., 2010; Gómez y Williamson, 2018). Se transforman en desafiantes para los educadores, acostumbrados a trabajar con adultos que tienen otras actitudes y posturas frente a la técnica, le otorgan diferentes significados y son afectados por ellas en su proceso de maduración y desarrollo (Widmer, 1982) las que no

5. El mismo curso anterior en asociación con el Programa de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha.

siempre son comprendidas y aprovechadas por los docentes.

Una de las cuestiones que se debaten en Chile en los últimos años es el de la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje utilizando tecnologías no sólo como consumidores sino como programadores, organizadores de estrategias de aprendizaje y diseñadores de productos. Martín-Cuadrado (2011) debate la necesidad del aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes, pero entendiendo que ese proceso, a su vez, responde a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Gómez y Williamson (2018) presentan una experiencia con jóvenes en EPJA, en Temuco, Chile, de uso del Scratch como recurso pedagógico para el aprendizaje autónomo demostrando su efectividad inicial –dadas las bajas condiciones de sociabilidad en el sistema escolar y de uso complejo de tecnología- en estudiantes de alto nivel de vulnerabilidad, uso básico de tecnología y bajos niveles de educación formal. La *gamificación* empieza a ser observada con gran interés entre las didácticas.

El medio, el educador, el aprendiz, el ambiente, sus relaciones, están en transición histórica, entre la pérdida de un mundo sentido como hegemónico con estabilidad y la construcción de una nueva educación en un mundo globalizado, en cambio permanente, hacia una sociedad diversa impredecible, donde es insuficiente el aprendizaje de contenidos y se requiere de metodologías de aprender. La reflexión pedagógica del joven y adulto coloca a la educación en un mundo derivando hacia un infinito donde los proyectos colectivos se encuentran en crisis o reconstrucción y los desafíos cotidianos exigen conceptos y competencias plásticos en las relaciones entre el ser humano y el mundo cultural, social, natural y espiritual.

La educación permanente, continua o a lo largo de toda la vida, entonces

se configura como la idea normativa de todos los procesos de formación humana y sugiere un modo nuevo de considerar el tiempo y el lugar en que se promueven procesos formativos, de modo que caractericen a la educación misma al desarrollarse de modo formal (escolar), informal y no formal (en la realidad extraescolar) reconociendo que los procesos educativos pueden ser promovidos por (...) toda la sociedad que debe tender a cualificarse como comunidad de orden educativo (De Natale, 2003, p. 77).

El conocimiento en red introduce un nuevo referencial a la práctica social; ahora es practicado como tejido por contactos múltiples entre sujetos separados físicamente, que combinan tácticas disponibles con una cierta improvisación, diálogos de subjetividades que se expanden comunicativamente en diversas comunidades (Sidnei, 2007).

En la tradición pedagógica existe una arraigada noción de aprender de manera colectiva. Sin embargo, hoy es posible observar también ciertas prácticas de aprendizaje individuales (que no eliminan otro productor de diseños instruccionales o contenidos culturales) que promueven la autonomía personal ante el desafío de aprender. Comprender cómo los adultos aprenden de manera autodirigida ha sido una temática de constante interés en el mundo académico contrastando con el escaso interés en indagar cómo lo hacen con el uso de TIC, incluido el aprendizaje docente (Cerde, 2012). Una reforma paradigmática en este sentido implica asumir que la educación y la formación de profesores –como el aprendizaje– no se desarrolla bajo una sola modalidad, sino que los diversos dispositivos de enseñanza deben adecuarse a un modelo de enseñanza abierta y a distancia (EAD), que considere espacios de conocimiento emergentes, abiertos, continuos, en flujo, no lineales (Lévy,

1999), reorganizándose en relación a objetivos, colectivos sociales, lenguas y contextos territoriales donde cada uno ocupa una posición única, singular, evolutiva y relacional.

Lo esencial se encuentra en un nuevo estilo de diseño y práctica de la pedagogía, que no transfiera la modalidad escolar presencial a la semipresencial, dadas las diferencias de ambiente, relación social de aprendizaje, tiempos y espacios, para que potencie los aprendizajes individuales y los colectivos que al extenderse bajo principios de cooperación y autogestión se pueden convertir en comunidades de aprendizajes autogestionadas (Williamson, et al. 2008), presenciales y virtuales, que combinan autogestión individual y social de los aprendizajes, así como abren múltiples opciones combinatorias de formación en la medida en que se construyen, con el uso de tecnologías, territorios académicos de formación conectados (Lacerda, Petit y Vieira de Souza, 2014). Con ello, los profesores se convierten en animadores de la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de transmisores de conocimientos bajo principios dominantes de extensión (Freire, 1988).

En cuanto a la modalidad de educación a distancia, ésta supone un tiempo de aprendizaje autorregulado por el estudiante, que de forma intencional y proactiva define y decide su propio camino para aprender a aprender definiéndose por las características principales de (1) automotivación y (2) autoplanificación (Martin-Cuadrado, 2011).

Es lo que otros llaman “auto dirección del aprendizaje” definida como “la participación activa del estudiante en el diseño, la conducción y la evaluación de un esfuerzo de aprendizaje, el cual es elegido y llevado a cabo por el propio aprendiz” (Parra, Cerda, López-Vargas, et. al, 2014, p. 94), aprendizaje autónomo como facultad de auto gobierno de un grupo cooperativo de trabajo educativo crítico y social con uso de tecnologías (Gómez y Williamson, 2018), o auto-

educación orientada (Kaplán, 1992) para el caso específico de la EPJA:

La educación de jóvenes y adultos se abre a todos los tiempos, espacios, modalidades y posibilidades tecnológicas de aprender y en consecuencia de relacionar a educadores y educandos: las TIC se integran a este escenario histórico y epocal actual. La educación a lo largo de toda la vida se asocia al principio del aprendizaje permanente en los seres humanos donde la enseñanza *online* y el *b-learning* encuentran sentido y posibilidades históricas: en este escenario de transición entre una época de la Humanidad asociada a una concepción de educación presencial y otra época en que la educación deberá definirse en el devenir tecnológico de la dialéctica de la globalización.

EL CURSO *B-LEARNING* DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Del Curso de Perfeccionamiento en EPJA Sector de Instrumentales, Sub sectores Inserción Laboral y Convivencia Social, dictados en las Regiones de Aysén y Magallanes, participaron:

Tabla 1: Participantes del curso

Curso	Inserción Laboral	Convivencia Social	Total Matrícula	Total Asistencia
Asistentes Aysén	7	13	22	20
Asistentes Magallanes	9	13	22	22
Total	16	26	44	42

Participaron 44 profesores: 22 en Magallanes y 22 en Aysén. La mayoría mujeres (61,4%), provienen de establecimientos con terceras jornadas, algunos de la modalidad flexible, proporcionalmente superior en Magallanes (68,2%) a Aysén (54,5%). En general, eran particulares subvencionados pues los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) municipales son pocos en las regiones: en Coyhaique, Punta Arenas, Porvenir y Puerto Natales hay sólo uno en cada ciudad.

DISEÑO GENERAL DEL CURSO DE PERFECCIONAMIENTO

El Curso de Perfeccionamiento en Educación de Personas Jóvenes y Adultas trabajó con los programas oficiales del Sector Instrumentales, subsectores Inserción Laboral y Convivencia Social, en las Regiones de Aysén y Magallanes con una duración de 90 horas pedagógicas (40 presenciales y 50 virtuales). Se inició con una jornada de tres días en que se trabajaron temas de contexto de la EDA, el marco curricular y temas específicos con expertos en los programas de los Subsectores y en la Plataforma Tecnológica a usar en el curso.

El trabajo *online* utilizó una Plataforma Tecnológica con apoyo Tutorial, por tres meses, mediante los cuales se trabajaron los módulos en función de los aprendizajes esperados para cada unidad. Transversalmente se construyó un proyecto que se nutre de los contenidos abordados durante el proceso de aprendizaje. Cada módulo se constituyó de las siguientes actividades: cuestionarios, foros, presentaciones y guías, que permitieran la posterior creación y construcción grupal de materiales didácticos aplicables a los cursos de los participantes. Cada módulo crea, aplica y evalúa materiales atingentes a los contenidos oficiales revisados. Al finalizar, los profesores participantes contaron con un portafolio con

los materiales desarrollados por todos y una sistematización de su proceso de construcción. El curso finalizó con una jornada final de dos días, donde se compartieron los resultados (proyecto aplicable y muestra-feria de productos) y aprendizajes del curso.

En ese momento, la disponibilidad tecnológica de Internet en ambas regiones aún tenía limitaciones de acceso, cobertura, calidad. La plataforma utilizada (Moodle) no contaba con todas las posibilidades de la modalidad actual, tampoco los celulares que estaban aún en una etapa centrada en la comunicación telefónica y no en su carácter multimedial.

Esta experiencia consideró dos ámbitos de evaluación: (i) Evaluación de Aprendizajes y (ii) Evaluación de Pilotaje (que corresponde a este artículo). Además hubo un proceso de acompañamiento y sistematización.

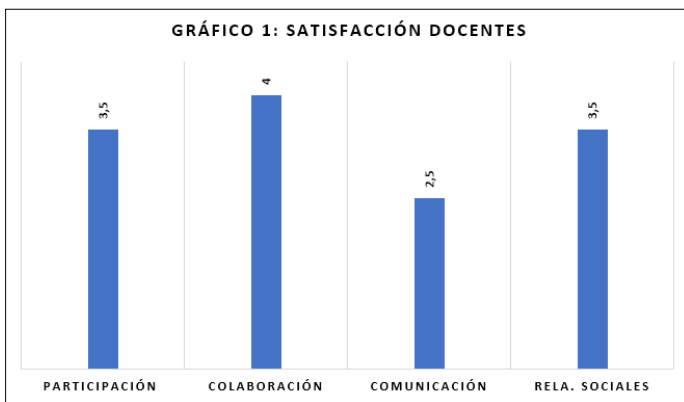
RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados en función de los objetivos específicos, planteados en el diseño de la evaluación del pilotaje:

Grado de satisfacción de profesores y docentes del sector instrumental

En la encuesta de autoevaluación las docentes-académicas de ambos sectores Instrumentales, declararon un alto nivel de satisfacción. Como se observa en el Gráfico 1, el elemento más destacado se refiere a la colaboración y disposición del docente. Indicaron que constantemente estaban disponibles para ofrecer ayuda a los estudiantes: *“...mantuve una amplia disponibilidad y acceso, en cuanto a la respuesta a dudas y consultas, tanto vía correo electrónico (mayormen-*

te), como por teléfono”. Asimismo, en participación indicaban que constantemente estimulaban la participación de los alumnos en las diferentes actividades. En tanto también consideraron que se establecieron relaciones empáticas con los alumnos.



La comunicación fue el aspecto con menor nivel de satisfacción. Ello indica que no están satisfechas con la periodicidad con la que se comunicaban los alumnos. Como se verá más adelante en los grupos focales, muchos alumnos indicaban que –en especial a comienzos de los cursos- no establecían comunicación periódica.

Por otra parte, las docentes indicaban que algunas actividades que involucraban comunicación –como los foros- “...no tuvieron el impacto esperado debido a la poca interacción entre los docentes [refiriéndose a los docentes-alumnos], organizándose a veces como comentarios aislados”. Esto lo atribuyeron a la falta de comunicación y a la forma en que estaban estructurados los foros, indicando que “tal vez habría sido más pertinente organizarlos temáticamente y no tanto como actividades en sí mismos”.

Se consigna que las docentes consideraron que se:

“requiere una alta demanda de tiempo para el seguimiento de las acciones que van desarrollando los alumnos” y que “la cantidad de contenidos abordados fue demasiado alta”. También sugirieron que “para futuras versiones sería importante revisar la estructuración de las actividades ya que me da la impresión debido a las consultas iniciales de los docentes [refiriéndose a los asistentes al curso] que la actual distribución de las actividades en la plataforma los confundió un poco. También sería importante definir los tiempos con un margen más amplio para no sobrecargar de trabajo a los docentes”[a- asistentes al curso].

Fortalezas

Con respecto a los profesores-alumnos, se utilizaron dos fuentes de información para conocer su satisfacción: la dimensión Docencia de una encuesta y los grupos focales. En los grupos focales se observó que la evaluación general del curso fue positiva. Tanto para el de Convivencia Social como el de Inserción Laboral. Los elementos más destacados pueden ser apreciados en la siguiente ilustración.

Ilustración 1: Elementos destacados



Se observa un alto nivel de satisfacción respecto a la calidad del equipo profesional que diseñó e implementó el curso. Los alumnos declaran que las docentes en ambos sectores siempre incentivaron la participación de los profesores, motivando el trabajo, con buena disposición, simpatía y preocupación por los estudiantes: *“se preocuparon de cada uno de nosotros, yo igual tenía dificultad para visitar las páginas y todo, pero siempre como apoyo para que uno no desertara”*. Asimismo se destacó el ambiente generado en los cursos, lo que les permitió compartir entre colegas y tener un buen clima social.

En cuanto a la importancia de los cursos para su futuro profesional, destacan que les permitirá prepararse para dictar el sector Instrumental, a su vez implica una acreditación de que tienen una preparación para trabajar en estos sectores: *“Una de las cosas interesantes es que para su organización tenemos que abordar necesariamente los objetivos contenidos que tiene cada uno de los instrumentales para desarrollar nuestras actividades y enriquecernos nosotros también, dictar el curso en los establecimientos donde trabajamos y es de gran ayuda para los ramos instrumentales que eran desconocidos para nosotros.”*

Destacan los recursos utilizados ya que los materiales de apoyo son percibidos como de buen nivel por su relevancia, utilidad y profundidad. Les parecieron interesantes los textos utilizados por su calidad y pertinencia con el programa del MINEDUC. En particular, destacan que la plataforma representa un aporte para el desarrollo del curso; se valoró que estaba siempre disponible, se podía establecer comunicación periódica por e-mail con las docentes y tenía la ventaja de facilitar el trabajo en grupo de personas distantes físicamente o que trabajan en distintos horarios. En cuanto a las actividades, destacan que se consideran exhaustivamente los planes y programas de EDA.

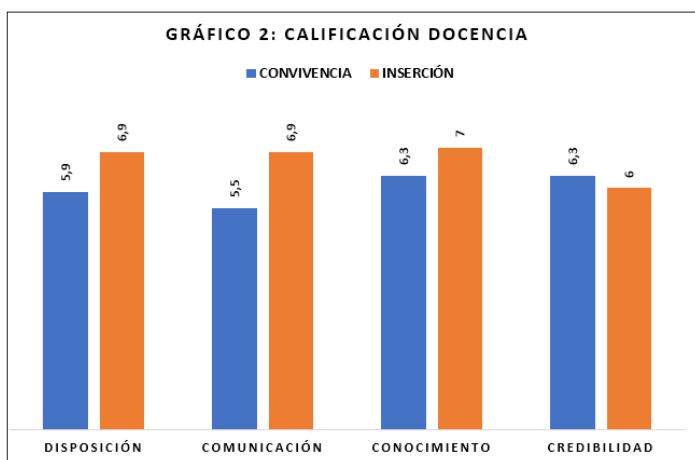
En relación a las clases presenciales, los alumnos valoraron el espacio para compartir con otros colegas sus experiencias laborales. Destacaron aspectos logísticos como los espacios de trabajo, almuerzos y cenas, ya que creaban un clima que fomentaba la participación. Asimismo se valoró la disposición de los docentes, las cátedras realizadas y las posibilidades de estar con el especialista trabajando directamente. Se destacó el dominio de contenido de las docentes y como la de Inserción Laboral *“relacionaba mucho con su práctica o con su experiencia laboral, había generosidad en la entrega del contenido”*.

La evaluación de aprendizajes fue valorada **más positivamente en Magallanes, donde se destacó la claridad respecto a cómo evaluaban:** *“Estaba todo muy bien especificado, uno hacía en base a eso el trabajo y no se podía perder”*; y la rapidez de la respuesta docente: *“cada vez que subíamos algo al foro ella siempre lo respondía: una orientación o una complementación a nuestra respuesta el último trabajo lo enviamos súper tarde y la profe al otro día tenía la respuesta, muy rápido, muy comprometida.”*

Respecto a impactos y beneficios, se señaló que les servirá para su desarrollo profesional, actualizar conocimientos en la temática, ganar experiencia en ella y seguridad para realizar los sectores instrumentales. Se valoró la certificación universitaria que permitiría tener más proyecciones de trabajo. Se destacó la oportunidad de compartir con otros colegas y en un caso específico que el curso le hizo volver a creer en la educación a distancia: *“Volver a creer que la educación a distancia se puede. En los lugares donde uno vive las posibilidades de perfeccionarte, están súper limitadas. Las otras experiencias con otras universidades no habían sido buenas. Volver a creer con el tema de la tecnología que va a haber un profesor que te va a entender y te va a corregir, es volver a creer que es posible.”*

En cuanto a repetir la experiencia en esta modalidad, los profesores de Magallanes señalaron que volverían a tomarlo; sin embargo, en Aysén declararon que preferirían cursos de tipo presencial. En Magallanes algunos habían tenido la experiencia de tomar otros cursos a distancia y al comparar su experiencia previa con el curso actual, evalúan de mejor manera la experiencia con la UFRO. Señalaron que la diferencia la constituía la comunicación constante que establecían las docentes a cargo de los cursos.

En relación a ciertos aspectos de la docencia, se observa que los alumnos de Inserción Laboral están más satisfechos que los de Convivencia Social (Gráfico 2). El aspecto mejor evaluado en ambos cursos fue el nivel de conocimiento de las docentes, en tanto el más deficitario es la comunicación con la docente –en el Convivencia Social- y la credibilidad y confianza en la docente –en Inserción Laboral. Sin embargo, en estos ámbitos no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos cursos.



Debilidades

En cuanto a debilidades se mencionó:

- a) el poco tiempo que tenían algunas personas para acceder al curso,
- b) demasiado énfasis en contenidos específicos (como la discriminación en el caso de convivencia) y
- c) la falta de comprensión de la plataforma en algunos grupos con menores habilidades en TIC.

Sobre este último aspecto, un profesor declaró: *“Un reparo que teníamos como grupo es con la plataforma, nunca la terminamos de entender bien, reconocemos que es un instrumento súper bueno, si hubiese sido más largo el curso lo hubiésemos terminado entendiendo. Las primeras veces entrábamos a la plataforma pero no entendíamos, hubiese sido más simple vía correo electrónico”*.

En cuanto a las debilidades de las clases presenciales, se indicó que fue muy poco el tiempo de las sesiones y que podrían haber sido más prácticas y dinámicas.

En la docencia *online*, se consideró deficitario el chat, pues el tiempo programado no fue el más adecuado y costaba conectarse. Algunos profesores de Aysén indicaron que no pudieron entrar al foro y subir trabajos a la plataforma enviándolos vía e-mail; indicaron que ingresaban, pero que no quedaba registrado su acceso a la plataforma. En Convivencia Social (en Magallanes) se indicó que había tareas muy parecidas y documentos que no bajaban.

En Inserción Laboral se indicó que mucha información no les servía para labores pedagógicas. En Aysén indicaron que había materiales demasiado filosóficos sin ejemplos de aula. *“Por ejemplo, tengo un curso de 40 alumnos, tengo dos grupos y uno de los líderes se pelea con otro, entonces ¿qué podríamos solucionar? Una mediación, ese tipo de cosas [refiriéndose a lo que le faltaban a los materiales]”*.

En ambas regiones coincidieron para Inserción Laboral que *“los documentos eran demasiado extensos para el tiempo que uno estaba en Internet.”*

En Aysén indicaron que no se conocían notas y faltaba retroalimentación de los trabajos para informar respecto a los aspectos positivos y negativos, indicándose los aspectos que deberían potenciar en futuras versiones de dichos trabajos. También indicaron que disminuiría el porcentaje de ingreso a la plataforma, pues su participación se ve afectada por factores externos (conectividad). Indicaron que la “robustez” de Internet no permite desarrollar adecuadamente cursos basados en ella: de 10 intentos por conectarse en sólo 3 tenían éxito.

RECOMENDACIONES

Respecto a recomendaciones los grupos focales señalan:

Plataforma: mejorar las instrucciones para conocer la plataforma y realizar actividades. En Aysén, se señaló que hubiese sido bueno practicar más de manera presencial en la plataforma, de tal forma que cuando tuviesen que hacerlo de manera individual, ya tuvieran claro cómo entrar a los foros, cómo subir archivos, etc. También señalaron que hubiese sido positivo contar con una contraparte regional de la universidad que diera soporte presencial.

i. Interfaz: Incorporar colores más amigables (en vez del blanco y azul).

ii. Número de alumnos por grupo: Disminuir el número de alumnos por grupo, idealmente en parejas.

iii. Recursos de apoyo: Disminuir lecturas para responder las preguntas. Incorporar recursos como Power-Point con videos y contenidos asociados a los cursos instru-

mentales. Asimismo, los profesores recomiendan trabajar con planificaciones de aula para los cursos.

iv. Fecha de realización del curso: Realizar el curso entre Mayo y Octubre, época en que hay más tiempo disponible y menos presión.

v. Contenidos: Entregar más ejemplos alusivos a Educación de Personas Jóvenes y Adultas, pues muchos estaban relacionados con educación escolar. Podrían mostrarse materiales más dinámicos como videos con experiencias cercanas, con conflictos o situaciones que podrían analizarse en el curso; compartir materiales en la plataforma entre alumnos; incorporar ejemplos de proyectos (cursos de inserción); y trabajar con más materiales chilenos (“*actualizar los contenidos, muchos eran de otros países*”, curso Inserción Laboral). En Magallanes, se indicó que hubiese sido bueno para quienes trabajan en escuelas-cárceles contextualizar las actividades. Señalaron que podrían haber tenido charlas respecto a los fundamentos de los cursos instrumentales.

vi. Evaluación: trabajar con portafolio e incluir evaluación de competencias: “*Yo creo que el curso debería incluir un portafolio o un material u otras planificaciones semestrales o diarias. Eso igual es importante, un planeamiento donde planificas un semestre...*” “*En la parte metodológica de evaluación es súper importante el aprendizaje basado en competencia.*”

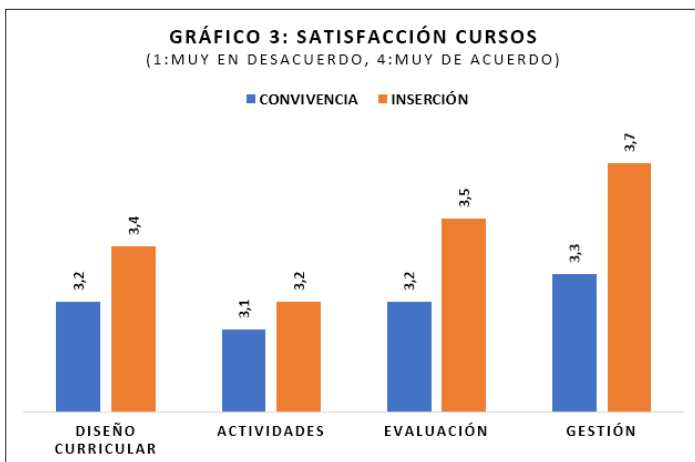
Calidad de los servicios pedagógicos

Para evaluar la calidad de los *servicios pedagógicos*, se aplicó una encuesta a profesores y docentes de los sectores Instrumentales, para conocer sus percepciones respecto de:

a) Diseño Curricular, b) Diseño de Actividades, c) Evaluación de Aprendizajes y d) Gestión administrativa Pedagógica.

Visión de profesores-estudiantes

En el caso de los profesores asistentes al curso, en el siguiente gráfico se observa la percepción hacia las dimensiones estudiadas. La mayoría de las respuestas se concentran en torno al puntaje 3 (De acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo), siendo el ámbito Gestión el que presenta un promedio más alto de respuestas favorables. En tanto el aspecto que presenta -en promedio- menor cantidad de respuestas favorables fue el de Actividades y Diseño Curricular. Se consigna que se aplicó prueba t de comparación de medias para muestras independientes y no se observó diferencias significativas entre los sectores de Convivencia Social y el de Inserción Laboral. Tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre las regiones de Aysén y Magallanes.



En el ámbito Diseño Curricular los asistentes de ambos sectores consideraron que los contenidos estaban bien estructurados, en calidad y cantidad adecuada, que las actividades de aprendizaje fueron coherentes con y entre los contenidos y entre estos, los objetivos del curso y la evalua-

ción. El elemento más destacado fue que los contenidos tratados en el curso son un aporte al desarrollo y desempeño profesional. En tanto, el menos destacado fue el relativo a la presentación de actividades innovadoras, lo que es coherente con lo indicado en los grupos focales, que sugirieron presentar actividades más novedosas.

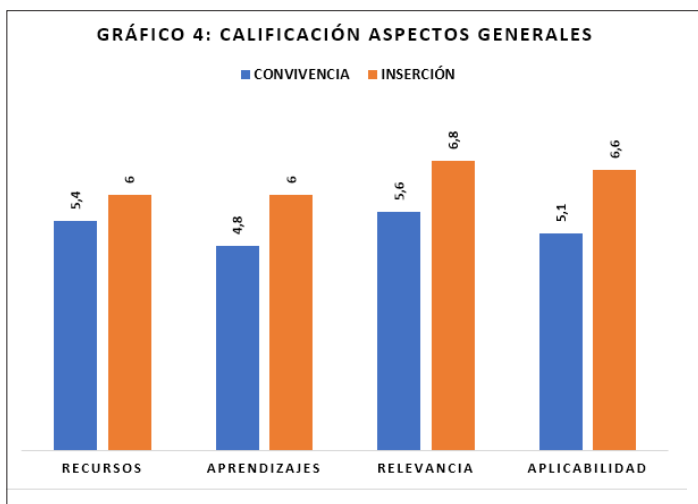
En el diseño de actividades se destacaron: el respeto a la planificación del curso, la cantidad de contenidos adecuada, que se considerara y utilizara la experiencia previa de los alumnos en el desarrollo de las actividades, las instrucciones fueron correctas. Entre los menos calificados en la encuesta, están los tiempos y servicios de comunicación. Se señaló en Aysén que las dificultades de los servicios de Internet no contribuyeron al desarrollo de las actividades. Aunque se destaca que *“la permanente relación con la docente, mediante el correo electrónico y la plataforma, facilitó la aclaración de contenidos e instrucciones para la realización de las actividades.”*

Respecto a la evaluación, los asistentes indican que se informó oportunamente de los criterios de evaluación de las actividades; que se ocuparon diferentes instrumentos (pruebas, entrega de proyectos) para las actividades y que sus calificaciones fueron representativas de su desempeño. Se destacó menos que las retroalimentaciones ayudaran a mejorar el proceso de aprendizaje.

En relación a la gestión administrativa de los cursos, se destacó la información oportuna de las fechas de las actividades y que los espacios físicos y recursos fueron adecuados. Se evaluó menos positivamente su duración y las fechas de realización de las actividades presenciales.

Respecto a la evaluación de los recursos, relevancia, replicabilidad, se solicitó a los asistentes que calificaran de 1 a 7 cada uno de estos elementos, donde 1 es muy deficitario y 7 excelente. Los profesores de Inserción Laboral están

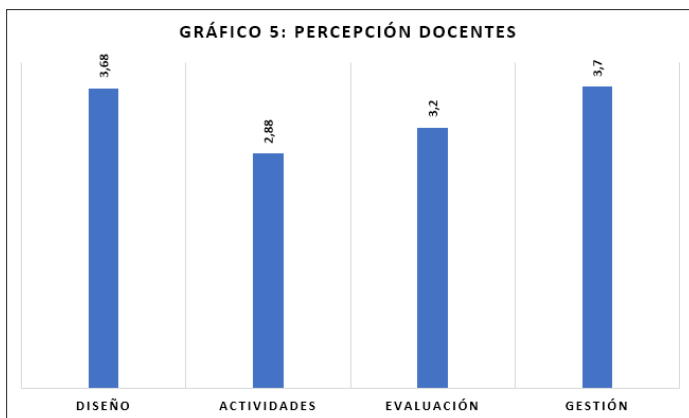
más satisfechos con el curso que los de Convivencia Social. Lo mejor evaluado en ambos sectores fue la relevancia para su labor profesional, en tanto lo menor evaluado fueron los aprendizajes obtenidos en el curso. Este último aspecto presenta diferencias estadísticamente significativas: los profesores de Inserción Laboral tienen la percepción de que su nivel de aprendizaje es más alto que los de Convivencia Social y esta diferencia es significativa ($t=-2.17$ y $p=.017$).



CALIDAD DE LOS SERVICIOS PEDAGÓGICOS: VISIÓN DOCENTE

La percepción de las docentes del curso respecto a la calidad de los servicios pedagógicos, se puede apreciar en el gráfico N°5 que las dimensiones mejor evaluadas son Gestión Administrativa y Diseño Curricular. En la gestión se destacaron la duración del curso y los espacios físicos. Se indicó que se informó oportunamente de los criterios de evaluación de las actividades. En docencia se destacó que demostraron

una actitud de colaboración y ayuda hacia los alumnos que permitió llevar a cabo la enseñanza en la mejor condición posible.



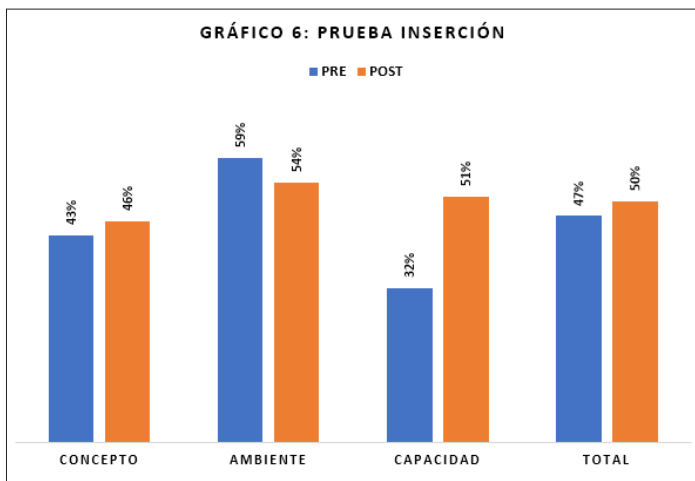
Los aspectos evaluados menos positivamente son la evaluación y el diseño de las actividades; en este último, el menos positivo fue que la planificación del curso no se respetó y que los tiempos definidos para el desarrollo de las actividades no fueron adecuados. Ello puede deberse a cambios sufridos en las fechas pues ante las peticiones de los asistentes, los docentes flexibilizaron la entrega de trabajos. En el ítem evaluaciones los docentes coincidieron que lo menos positivo fue el de sus resultados; proceso que se demoró en función del atraso de los estudiantes. Esto es algo ineludible debido a que hay razones personales y laborales que afectan los tiempos de dedicación a las actividades autónomas.⁶

6. Por ejemplo, en las dos regiones hay un alto número de estudiantes EPJA que hacen el servicio militar y debido a ejercicios de campañas imprevistos deben dejar las aulas durante varias semanas. Cuando retornan se concentran los contenidos y actividades pendientes.

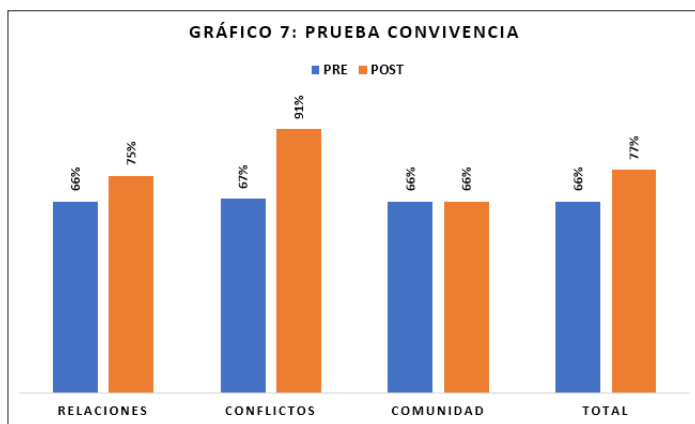
EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA EN CUANTO AL NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES TIC

Nivel de conocimientos

En las pruebas de conocimientos, en Inserción Laboral, aunque se incrementó el puntaje total, en dos de los tres grandes temas abordados, los incrementos no fueron estadísticamente significativos (Gráfico 6). Al analizar si existían diferencias entre Aysén y Magallanes no se observaron diferencias estadísticamente significativas. Por otra parte, en términos de logro no superaron el 60%, que es usualmente el porcentaje asociado al mínimo nivel de aprobación en un curso. Este hecho da pie para hipotetizar que una de las razones para que no se logre el 60% de logro es que ambas formas (pre test y post test) tengan un nivel de dificultad demasiado alto. Se sugiere revisar dichos instrumentos, aplicarlos en una muestra de profesores que presenten características similares y analizar las características de las pruebas.



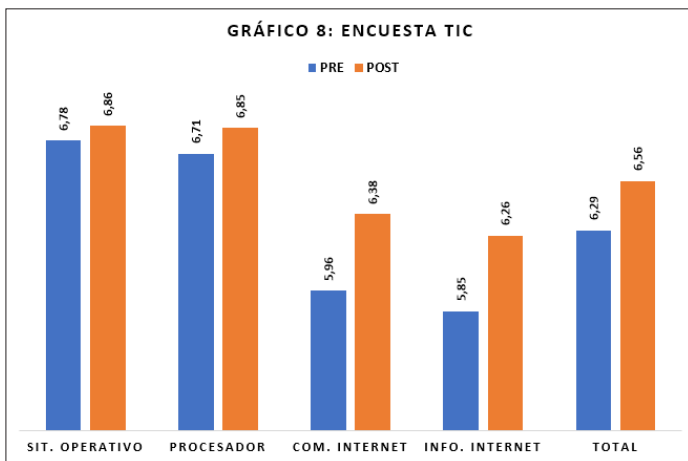
En Convivencia Social, se incrementó el puntaje total en dos de los tres grandes temas abordados en el curso (Gráfico 7). Estos incrementos fueron estadísticamente significativos en Resolución de Conflictos ($t=-2.80$ y $p=.0199$) y en el puntaje total de las pruebas ($t=-2.41$ y $p=.036$). Los resultados indican que se obtuvo un mayor mejoramiento en el aprendizaje de los asistentes a Convivencia Social. Por otra parte, en términos de logro se observa que tanto en el pretest como en el postest superaron el 60% de logro, destacándose el tema Resolución de Conflictos, que alcanzó un 91%. Al contrastar Aysén y Magallanes no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los aprendizajes, lo que indica que la variable de cambio es el curso, independiente de la zona.



Uso de TIC

Con respecto a los resultados de la encuesta de uso de TIC se observa que en todas las dimensiones evaluadas los estudiantes sienten que han incrementado sus niveles de competencias de uso (Gráfico 8). El nivel 7 indica que pueden

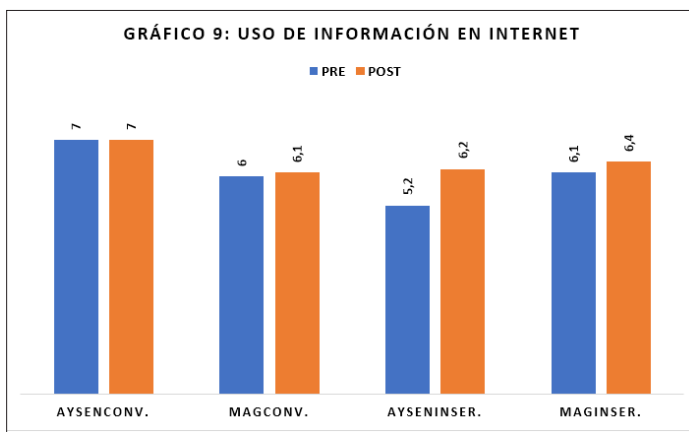
realizar acciones solos, sin problemas, lo que corresponde a un nivel básico de usuario de computadores, adecuado para la realización de cursos *b-Learning*.



Al aplicar la prueba de comparación de medias para muestras relacionadas, se observó que hay diferencias estadísticamente significativas entre el nivel inicial (pre test) cuando iniciaron el curso y el nivel final (post test) cuando lo terminaron en las dimensiones comunicación por Internet ($t=-2.21$ y $p=.041$), manejo de Información en Internet ($t=-2.69$ y $p=.015$) y el puntaje total de la encuesta ($t=-3.15$ y $p=.006$). Se consigna que aplicadas pruebas de medias para muestras independientes, para evaluar si existían diferencias entre Aysén y Magallanes se observaron diferencias significativas en el uso de la Información en Internet ($t=2.16$ y $p=.045$). También se reportaron diferencias significativas entre los sectores Convivencia Social e Inserción Laboral en el uso de la Información en Internet ($t=-2.15$ y $p=.047$).

En el Gráfico 9 se observan las diferencias existentes por zonas y sectores. Se aprecia que los profesores de Convi-

vencia Social no incrementaron sus habilidades TIC ya que se encontraban en el nivel más alto. En tanto, en Inserción Laboral sí hubo cambios, aunque fueron mucho mayores en el curso de Aysén.



CONCLUSIONES GENERALES

En base a los resultados presentados se pueden establecer las siguientes conclusiones, según los objetivos planteados para este trabajo:

Grado de satisfacción de profesores y docentes del curso: Alto nivel de satisfacción tanto de los docentes del curso como de los profesores participantes. El aspecto que produjo mayor satisfacción fue la disposición y colaboración de las docentes. Se valoró su constante motivación para que los profesores pudiesen terminar de una manera positiva. En Aysén que no logró satisfacer las necesidades de los profesores fueron las dificultades que tenían con Internet, aspecto que influyó en una percepción menos positiva.

Evaluación de la calidad de los servicios pedagógicos: Tanto docentes del curso como profesores evaluaron positivamente la calidad del mismo, con énfasis en la gestión administrativa. En tanto, los elementos calificados menos positivamente correspondieron al diseño de las actividades, específicamente los tiempos y los servicios de comunicación.

Conocimiento de los contenidos abordados y las habilidades TIC: El sector de Convivencia Social es efectivo tanto en el desarrollo de habilidades TIC, como en los aprendizajes específicos del sector instrumental abordado. Aspecto que no ocurre en Inserción Laboral: si bien se desarrollan las habilidades TIC, las pruebas no evidencian un incremento en el nivel de conocimientos de los profesores pues no superaron el 60% de logro. Esto es contradictorio con lo

reportado en los grupos focales, ya que los profesores del sector Inserción Laboral perciben que su nivel de conocimiento en esta área ha aumentado de manera importante: se puede plantear como hipótesis que las pruebas construidas para la evaluación de los aprendizajes de este sector hayan tenido elevados grados de dificultad.

Resumiendo, se valora la iniciativa desarrollada, destacándose los logros evidenciados en Inserción Laboral y valorando que el trabajo en este tipo de cursos, cuando no existen problemas externos de acceso a Internet, son una buena alternativa de educación. El trabajo fue bien desarrollado y, en especial, el aporte de las docentes, quienes con su motivación y disposición constituyen el motor fundamental de este proceso.

La evaluación de la experiencia mostró fortalezas y debilidades a considerar en diseños de este tipo y que hemos enunciado a lo largo del texto. En los cursos posteriores a éstos, realizados en las mismas u otras regiones, se han evaluado estas cuestiones al realizar los diseños instruccionales, lo que se ha visto favorecido al mismo tiempo por el mejoramiento de la Plataforma de la UFRO que se ha hecho más amigable (hoy se aprende en pocos minutos), por el desarrollo de la infraestructura tecnológica del país, la creciente alfabetización digital temprana que ha permitido la ampliación de dispositivos y conexiones de acceso masivo asociada al abaratamiento de los servicios, la creciente digitalización de la economía, el trabajo, el estudio y la vida cotidiana con las redes sociales. Ello ha permitido que, por ejemplo, la demanda por tutores presenciales en terreno se haya podido reemplazar por tutores virtuales que han cumplido satisfactoriamente la misma función.

Lo interesante es que la enseñanza a distancia es una modalidad que puede ser usada para el perfeccionamiento de profesores/as de educación de jóvenes y adultos, sin embargo, al menos para zonas extremas con poca conectividad comunicacional y a veces dificultades tecnológicas con el resto del país, parece ser conveniente, si no necesario, establecer mecanismos más semi-presenciales que absolutos en línea. Deben también, considerar diversos recursos tecnológicos ante los problemas esporádicos pero comunes de conectividad, entre ellos los de uso cotidiano. El aislamiento geográfico, los problemas de conectividad comunicacional, dificultades tecnológicas para el flujo continuo de datos, una cierta construcción de la identidad regional y local sustentada en una sensación –real- de exclusión, son condiciones que afectan las posibilidades objetivas pero también subjetivas de motivación, interacción y aprendizaje a través de esta modalidad. La combinación entre cultura regional/local y pedagógica, condiciones tecnológicas, diseños curriculares y decisión sobre la modalidad pedagógica *online*, parece ser necesaria para resolver problemas de perfeccionamiento docente en áreas lejanas y poco conectadas, pero también pueden para otras realidades y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas.

Las desigualdades y brechas estructurales aún no se han superado al salir de los promedios y enfocar territorios, clases sociales, usuarios.

“Entre los años 2010 y 2019 se han duplicado los usuarios y los hogares que acceden a banda ancha; de 9 accesos a Internet móvil por cada 100 habitantes, pasamos a 95 accesos por 100 habitantes, alcanzado cerca de un 98% del territorio con cobertura. Pero la realidad de los ciudadanos, en esa etnografía de los espacios cotidianos, es distinta según su edad, educa-

ción, habilidad, género, ingresos, y territorio. Según el BID, en Chile, la inversión en telecomunicaciones acumulada (2008-2017) 99% es privada y 1% pública. (...) El 50% de todas las conexiones fijas están sólo en la Región Metropolitana; el 6,8% del territorio nacional concentra el 76% de los hogares con Internet fija en el país. Lo que significa que el resto del territorio, el 93,2%, sólo tiene 24% de hogares con Internet fijo en el hogar (Subtel, 2020). Las tasas de penetración más bajas corresponden a las regiones de La Araucanía con 33%, Ñuble con 33,8% y Maule con 37,4%. (Subtel, 2020) En la Región Metropolitana, comunas como Vitacura y Las Condes tienen una penetración de 95% y 95,8%, respectivamente; y aquellas donde habitan las familias con bajos ingresos como La Pintana y Lo Espejo, tiene 31% y 45,3% (Subtel, 2020). El 18% de los hogares del país, es decir cerca de 900.000 personas, aún no disponen de acceso a Internet de ningún tipo. Así, el 78% de los hogares del quintil de más ingreso cuentan con acceso a banda ancha fija, mientras que ese porcentaje sólo alcanza al 32% en el quintil de menos ingresos. Confirma lo anterior que el 54% de los hogares urbanos tienen este tipo de conexión, a diferencia del 4% que accede en los hogares rurales” (Ramírez, 2021, sin página).

Sin embargo, el periodo post-pandemia coloca estas mismas preocupaciones y brechas estructurales para la educación en un escenario nacional, educativo, tecnológico y digital dinámico en que se ha ido expandiendo la red informática de las empresas prestadoras de servicios de Internet; el crecimiento del acceso a dispositivos digitales enlazados entre sí como computadores, teléfonos celulares y otros móviles supera a uno por persona (según la Subsecretaría de

Telecomunicaciones de Chile en 2019, habían 25.700.226 dispositivos móviles operativos en nuestro país); el crecimiento numérico de plataformas de servicios especializados y de aplicaciones orientadas a poblaciones específicas, incluidas educacionales (y en ellas de jóvenes y adultos), ha permitido ampliar los recursos didácticos disponibles, así como inicios de gamificación en los procesos formativos; programas gubernamentales han extendido la instalación de computadores en los establecimientos educacionales casi en un 100%. Ello ha impulsado la formación en TIC en las universidades y en la formación continua, lo que permite afirmar que una parte mayoritaria significativa de docente tiene grados de manejo tecnológicos a lo menos básicos para usar esos dispositivos fijos o móviles en aulas, incluidas en las de EPJA, como hemos comprobado en los cursos dictados por el Programa EPJA UFRO.

Los desafíos para la formación docente a través de modalidades *b-learning* requieren recoger aprendizajes de la historia de experimentación y desarrollo, plantearse los escenarios que se abren en la post-pandemia y mantener la lucha permanente por el “derecho universal a la Internet”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, M.; Soto, C. P. y Contreras, P. (2010). “Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar”. Valdivia: *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1, pp. 23-51.

Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Dis-

- tancia (2012). *Buenas Prácticas en Educación a Distancia. Experiencias Significativas en Iberoamérica*. Loja, Ecuador: AIESAD, Ibvirtual Universidad Técnica Particular de Loja.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2010). *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. www.tecnologiaedu.us.es/. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf> [12.12.2010]
- Cano-Ramos, M. A.; Martín-Cuadrado, A.; M., Ruiz-Corbella, M. (2013). “Formación de docentes pre y postgrado para la educación de adultos a distancia: el caso de la UNED”. En: Williamson, G. et. al. (editores). *Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*. Temuco: Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/ Universidad de la Frontera, Editorial UNED, Universidad El Salvador, Instituto Paulo Freire, pp. 71-77. Recuperado de: <http://humanidades.ufro.cl/index.php/publicaciones/1266-libros-electronicos-publicados>
- Cerda, C. (2012). “Aprendizaje docente autodirigido y tecnologías digitales”. En: *TISE. Nuevas Ideas en Informática Educativa. Memorias del XVII Congreso Internacional de Informática Educativa*. Santiago, Chile: TISE, J. Sánchez, Editor. pp. 277-283.
- CNA (2017). *CNA se prepara para criterios On Line*. Recuperado de: <https://Www.Cnachile.Cl/Noticias/Paginas/Criterios-On-Line.AspX>
- De Natale, M. L. (2003). *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa, Portugal: Ed. Estampa.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou Comunicação? Paz e Terra*. São Paulo. 10ª ed.

- Gómez E., E.; Williamson C., G. (2018). “Autonomía y TIC en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de Scratch”. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 71-82, sep. 2018. ISSN 2313-934X. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2577/3218>. Fecha de acceso: 19 oct. 2018
- Lacerda, G. S.; Petit, T. y Vieira de Souza, J. (2014). *Euromime. Territorios Académicos Conectados*. Brasilia, Brasil: Euromime2.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Sao Paulo, Brasil. 34a ed.
- Manacorda, M. y Suchodolsky, B. (1988). *La Crisis de la Educación*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Maturana, H. ((1997). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago, Chile: UNICEF-Chile, Dolmen Ediciones.
- Martín-Cuadrado, A. M. (2011). “Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje”. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N°8, Vol. 4, pp. 136-148.
- OCDE, Fundación SM (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Santiago, Chile: OCDE, Fundación SM
- Olague S., J. R.; Torres O., S.; Morales R., F.; Valdez M., A.G.; et. al (2010). “Sistemas de gestión de contenidos de aprendizaje y técnicas de minería de datos para la enseñanza de ciencias computacionales: un caso de estudio en el norte de Coahuila”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.15, N° 45, pp. 391-421.
- Parra, J.; Cerda, C.; López-Vargas, O., et. al (2014). “Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía”. *Educación y Educadores*. Vol. 17, No. 1, pp. 91-107.
- Ramírez, P.R. (2021). *Desigualdad digital: Transformar las mal llamadas “zonas rojas” en territorios de oportunidades*. <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/ciencia-y-tec>

- nologia/desigualdad-digital-transformar-las-mal-lamadas-zonas-rojas-en/2021-05-05/144752.html
- Restrepo G. Ph. D., B. (2005). *Consideraciones sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Virtual*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-86323_archivo.pdf [12.12.2010]
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid; España: McGraw-Hill.
- Sidnei, R. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Skinner, B. F. (1973). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona, España: Fontanella.
- Versuti, A. (2015) Apresentacao. En Dos Santos, E. M.; Santinello, J. y Knüpel, M.A. [Org]. *Educacao a Distancia. Reflexões e desafios na sociedade contemporânea*. Santa Cruz, Brasil: Editora Unicentro.
- Von Hentig, H. (1986). "Un pedagogo invita a la reflexión sobre los nuevos medios". *Revista Educación*. Colección Semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. V. 34, p. 37-46.
- Widmer, K. (1982). "Juventud y Técnica". *Revista Educación*. Colección Semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Volumen 26. pp. 104-119.
- Williamson, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson, G.; Velásquez, P.; Pérez, I.; Uhart, P.; González, J.; Pedraza, I. (2010). Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 32, número 2 julio-diciembre, pp. 53-70.

- Williamson, G.; Contreras, C. y Jaramillo, S. (2010). “Jóvenes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: caracterización desde un estudio de la cohorte de egreso 2006 en la Araucanía”. *Diversia. Educación y Sociedad*. Año 2, N° 2, pp. 71-92.
- Williamson, G. (Organizador) González, J.; Bahamondes, J.; et. al. (2008). *Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de Cooperación Docente para la Transformación de la Educación de Adultos*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera, Ministerio de Educación, Instituto Paulo Freire, Programa Chilecalifica.



LA RED UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta la Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA), que convoca a un conjunto de Universidades Estatales, especialmente con Rectoría en regiones y que desde hace varios años apoya el desarrollo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile.

I. ANTECEDENTES

1. Historia y Propósito

En el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), al inicio de la década del 2000 habían dos equipos universitarios estables que realizaban acciones institucionales: la Universidad de La Frontera (UFRO/Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Educación Social) y la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha (UPLA/ Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos). Los Directores de estos programas, Dr. Guillermo Williamson (UFRO) y Dra. Violeta Acuña (UPLA) mantienen un estrecho contacto con la Coordinación Nacional de

la modalidad, particularmente a través del perfeccionamiento docente y directivo y del apoyo a las Redes Pedagógicas. El año 2014, al asumir el nuevo gobierno, se convoca a otros académicos de universidades estatales y de una organización no gubernamental a conformar una red universitaria orientada a producir, intercambiar y difundir conocimiento, formar personas en acciones de pregrado, posgrado y perfeccionamiento y contribuir a las políticas públicas con una perspectiva crítica y propositiva. La definición de EPJA que asume es amplia, implicando tanto las modalidades formales de educación reconocidas por el Estado como aquellas acciones impulsadas por la sociedad civil y asociadas a una concepción amplia de educación popular y educación social.

2. Universidades

Originalmente la impulsó la Universidad de Playa Ancha (UPLA-Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos) junto a la Universidad de La Frontera (UFRO-Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas). A partir de 2014 nuevas universidades estatales se incorporan a la formación en educación con personas jóvenes y adultas, como la Universidad de La Serena (ULS), la Universidad de Antofagasta (UANTOF), la Universidad de Valparaíso (UV), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), la Universidad del BioBío (UBB) y la Universidad de Magallanes (UMAG). En su origen participó también el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEA-AL), dando impulso a la creación de la RUEPJA.

3. Objetivos y Desafíos

La Red tiene como desafíos estratégicos: contribuir a la producción, intercambio y difusión de conocimiento orientado

al mundo académico, a la sociedad civil, a los profesores y profesoras y directivos así como establecimientos de EPJA principalmente regular sin excluir otras modalidades como la educación popular, educación social o educación comunitaria; formar personas en acciones de pregrado, posgrado y perfeccionamiento de modo autónomo o en coordinación con el Ministerio de Educación; apoyo técnico a establecimientos, Redes Pedagógicas u organizaciones de la sociedad civil; coordinarse con académicos y universidades extranjeras, como también dar seguimiento a acuerdos internacionales como la Conferencia internacional de educación de adultos (CONFINTEA), y contribuir a las políticas públicas con una perspectiva crítica y propositiva tanto a nivel nacional como internacional.

En el momento actual los desafíos pasan por consolidar la Red Interuniversitaria de EPJA, ampliar su accionar territorialmente convocando otras instituciones académicas y no gubernamentales, movilizarse de un modo articulado por construir propuestas que contribuyan a las políticas públicas e impulsar acciones de formación de personas.

Otro desafío estratégico es profundizar y ampliar las acciones de colaboración académica interinstitucional de modo horizontal entre todas las instituciones o entre algunas de ellas en relación a aspectos específicos como la formación inicial docente, el posgrado y formación continua, la investigación y difusión de conocimiento.

4. Principales actividades desarrolladas como Red

Durante este periodo se han desarrollado algunas acciones coordinadas desde las universidades, entre sí y como red.

- Acuerdo de colaboración entre el Magíster de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la UPLA

y el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO.

- En el cuerpo académico del Magíster de Educación de Adultos y Procesos Formativos de la UPLA desarrollan actividades docentes académicos de las otras universidades que forman parte de la Red.
- Publicaciones anuales (libros, capítulos o artículos) en co-autoría publicadas y otras en edición.
- Participación en Comisiones de diverso tipo generadas por el Ministerio de Educación en relación a la modalidad.
- Participación en redes internacionales de académicos de universidades que participan en actividades de las Universidades o desarrollan programas especializados de EPJA.
- Apoyo y participación con conferencias en los Congresos de Redes Pedagógicas.
- Vínculo a redes nacionales y regionales de docentes de EPJA.
- Activa participación en Acciones Formativas, Cursos y Diplomados, sobre diversos temas referidos, a docentes y directivos de EPJA de todo el país.
- Desarrollo de Ciclo webinar “Acciones y desafíos de la Educación de adultos en el actual contexto de emergencia convocado por RUEPJA-UPLA (julio 2020). “Los sentidos del aprendizaje a lo largo de la vida: la educación de personas jóvenes y adultas en tiempos de incertidumbres” RUEPJA-UMCE (Agosto 2020). “La práctica reflexiva en EPJA: contextos virtuales y justicia social” RUEPJA-Universidad de Antofagasta (octubre 2020).

- Participación en diversas comisiones del estado y académicas que tratan de EPJA: Cámara de Diputados y Diputadas, Cámara de Senadores, Consejo Nacional de Educación, Consejo Nacional de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del CRUCH, Convención Constituyente.

5. Académicos(as) asociados(as)

- **Dra. Violeta Acuña C.** Vicerrectora Académica y Directora del Programa de Educación de Adultos, Universidad de Playa Ancha, Región de Valparaíso.
- **Lic. Silvana Arteché.** Académica Universidad de Magallanes, Región de Magallanes y Antártica Chilena.
- **Dra. Clara Tirado,** Universidad de La Serena, Región de Coquimbo.
- **Dr. Carlos Calvo M.** Convencional Constituyente, ex-académico de la Universidad de La Serena, Región de Coquimbo.
- **Dr. Pablo Camus G.** Decano de la Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta, Región de Antofagasta.
- **Dra. M. Eugenia Letelier G.** Coordinadora Oficina de Transversalidad, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Región Metropolitana.
- **Mg. Eric Molinet.** Académico Universidad de Magallanes, Región de Magallanes y Antártica Chilena.
- **Mg. Jorge Osorio V.** Académico Universidad de Playa Ancha. Región de Valparaíso.

- **Mg. Gabriel Ramos C.** Académico Universidad de Playa Ancha, Región de Valparaíso.
- **Dra. Marcela Mora.** Universidad del BioBío, Región de Ñuble.
- **Dr. Guillermo Williamson C.** Profesor Asociado Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional, Universidad de La Frontera, Región de La Araucanía.

II. MINUTA A CONVENCIÓN CONSTITUCIONAL - COMISIÓN SISTEMAS DE CONOCIMIENTO.

El 09 de noviembre de 2022, los académicos Guillermo Williamson C. y María Eugenia Letelier, en representación de la RUEPJA, asistieron presencialmente a la Comisión 7: SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS, CULTURAS, CIENCIA, TECNOLOGÍA, ARTES Y PATRIMONIOS a exponer sobre la EPJA, su realidad, desafíos y proyecciones. En esta Comisión participaba el Convencional Carlos Calvo, también miembro activo de RUEPJA.

Se expuso y entregó una Minuta a los Sres. y Sras. Convencionales referida a la visión de la RUEPJA respecto de la Nueva Constitución.

1. Correos de envío de la Minuta

MINUTA SOBRE MODALIDAD EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA de RUEPJA

Comisión Sistemas de Conocimientos <cultura@chile-convencion.cl> 15 de noviembre de 2021, 14:25 Para: GUILLERMO JOSE MANUEL WILLIAMSON CASTRO <guillermo.williamson@ufrontera.cl>

Gracias a usted, profesor!
Recibida bien la minuta, que será distribuida.
Saludos cordiales,

Julián Saona.

De: GUILLERMO JOSE MANUEL WILLIAMSON CASTRO <guillermo.williamson@ufrontera.cl>

Enviado: lunes, 15 de noviembre de 2021 8:00

Para: Comisión Sistemas de Conocimientos <cultura@chileconvencion.cl>

Asunto: MINUTA SOBRE MODALIDAD EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA de RUEPJA

Sr. Julián Saona Z.
Secretario de Comisión.
Comisión de Sistemas de Conocimientos, Culturas, Ciencia, Tecnología, Artes y Patrimonios. Presente

Estimado:

En primer lugar agradecerle su gran disposición para que nuestra participación como Red de Universidades por la

Educación de Personas Jóvenes y Adultas-RUEPJA fuese con toda la tranquilidad y calidad que nos correspondía. Muchas gracias.

Tengo a bien adjuntar **MINUTA SOBRE MODALIDAD EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA** que habíamos comprometido en la reunión. Le agradeceré pueda hacerla llegar al conjunto de los miembros de la Comisión, impresa o digital, varios/as de los/as cuales nos la solicitaron.

Un afectuoso saludo

--

Guillermo Williamson C.

Doctor en Educación - Profesor Asociado Departamento de Educación

Director Magister en Desarrollo Humano Local y Regional
Universidad de La Frontera

<https://kelluwunchile.cl/> www.rucher.cl



2. Minuta a Comisión 7: Sistemas de Conocimiento, Convención Constitucional. (Ver página siguiente)

Minuta a Comisión 7: Sistemas de Conocimiento - Convención Constitucional.



Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Santiago, Temuco, Chillán, Punta Arenas
09 noviembre 2021

MINUTA SOBRE MODALIDAD EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA
Red de Universidades por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas-RUEPJA

CONVENCIÓN CONSTITUCIONAL**Comisión sobre Sistemas de Conocimientos, Culturas, Ciencia, Tecnología, Artes y Patrimonios.**

RUEPJA: Red de Universidades por la EPJA que funciona desde el año 2010 y formalizada el año 2018. Formada por académicos/as de las Universidades: Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad del Bío Bío, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de La Frontera, Universidad de Magallanes.

PROPÓSITOS DE LA EPJA:

1. Asegurar el Derecho a la Educación a todos/as quienes tienen trayectorias educativas interrumpidas por razones de exclusión, expulsión, abandono o inaccesibilidad al sistema educacional escolar.
2. Desarrollar propuestas curriculares y pedagógicas innovadoras, intergeneracionales, integradoras de todas las diversidades, inclusiva por excelencia, que reconozca los saberes de las comunidades y colectivos sociales, así como las experiencias y conocimientos disponibles en los/as estudiantes.
3. Contribuir al desarrollo local de las comunidades y territorios mejorando en forma permanente el nivel de educación de sus habitantes, potenciando sus competencias, saberes, conocimientos y acción ciudadana.
4. Contribuir al desarrollo cultural e intercultural de los territorios, a la difusión del conocimiento oficial del sistema educacional y de los saberes propios de las comunidades de los territorios,

HISTORIA:

La EPJA tiene su origen formal a fines del Siglo XIX y se extiende hasta hoy a través de múltiples formas: escuelas nocturnas de obreros, escuelas vespertinas, Liceos de Adultos, educación popular, trabajos voluntarios, campañas de alfabetización, actividades voluntarias de educación y otras. La EPJA se articula históricamente a los desafíos de los procesos de desarrollo nacionales y territoriales orientándose a la formación de las personas necesarias a las exigencias de cada época.

SITUACIÓN ACTUAL:

Es una de las dos modalidades especiales que reconoce la Ley General de Educación (N° 20.903, 2009), por tanto, es parte del sistema de educación oficial del país y obligación del estado de entregar condiciones para su desarrollo, crecimiento, calidad y pertinencia a los territorios y estudiantes.

Actualmente se organiza en: Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) (jornada completa todo el día en tres jornadas), Terceras Jornadas (Jornada Vespertina en establecimientos escolares), escuelas en recintos penitenciarios, flexible (sistema que combina orientación con aprendizaje autónomo).

Abarca todas las regiones del país pero no todas las comunas o territorios. 5 millones de personas mayores de 18 años sin enseñanza media completa.

INFORMACIÓN CUANTITATIVA (MINEDUC, 2019)

Estudiantes: 140.200 (Ed. Bás.: 19.034; Ed. Media Hum. Cient.: 111.702; Ed Media Téc. Prof.: 9.464)

Profesores/As: 4.076

Establecimientos: 1.230 (Ed. Bás.: 407; Ed. Media Hum. Cient.: 737; Ed Media Téc. Prof.: 86)

Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad del Bío Bío,
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de La Frontera,
Universidad de Magallanes.

PROPÓSITOS PARA LA EPJA EN LA NUEVA CONSTITUCIÓN:

1. La educación es un derecho humano fundamental para todas las personas, durante toda la vida.
2. Todas las personas somos sujetos capaces de conocer y crear conocimientos, el conocimiento no es solo cuestión de la élite intelectual y política. Reconocer los saberes de las personas les otorga sentido, poder y esperanza; humaniza.
3. La educación con personas jóvenes y adultas tiene un carácter habilitador y relacional pues potencia otros derechos, al facilitar las condiciones que hacen posible su ejercicio. La educación tiene un papel que cumplir en relación con los derechos de los pueblos y la solidaridad. El derecho a la paz, el derecho al medio ambiente, el derecho al desarrollo, el derecho a la patrimonio histórico y cultural de la humanidad, el derecho a la asistencia humanitaria, el derecho al trabajo, el derecho a la vivienda, el derecho del consumidor. Son todos derechos en torno a los cuales la educación con personas jóvenes y adultas tiene el potencial de aportar hacia la construcción del bien común

PROPUESTAS PARA LA EPJA EN LA NUEVA CONSTITUCIÓN:

1. **ASEGURAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA, PARA TODOS Y TODAS, SIN DISCRIMINACIÓN, A TRAVÉS DE DIVERSAS MODALIDADES Y TRAYECTORIAS FORMATIVAS FLEXIBLES.** FORTALECER Y AMPLIAR LA MODALIDAD ACTUAL EPJA DE CARÁCTER ESCOLARIZADA PARA UN SISTEMA COMPLEJO, FLEXIBLE, DESCENTRALIZADO, PERTINENTE A LOS TERRITORIOS, PARA ESTABLECER TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO O EN OTRAS MODALIDADES LABORALES, PRODUCTIVAS O CULTURALES, QUE PERMITA INTEGRARSE EN CUALQUIER MOMENTO DE LA VIDA DE UNA PERSONA O COMUNIDAD.
2. **FINANCIAMIENTO BASAL ADECUADO Y SUFICIENTE PARA ASEGURAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, PERTINENTE A LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD, CULTURA, SABERES Y DESARROLLO DE LOS TERRITORIOS.** CONDICIONES ADECUADAS Y JUSTAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE DIRECTIVOS/AS, DOCENTES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN, ASÍ COMO DE SU FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA, CONDICIONES TECNOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE; DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CULTURALES DE LAS COMUNIDADES Y TERRITORIOS.
3. **DEFINIR LA MODALIDAD EPJA COMO UN SISTEMA PÚBLICO PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO, CULTURAL Y DE CONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES.** MODALIDAD NO SÓLO ESCOLARIZADA SINO COMUNITARIA INTEGRADA EN LOS TERRITORIOS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO CULTURAL, LINGÜÍSTICO, POTENCIAMIENTO DE SABERES DISPONIBLES, CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS CIENCIAS, TECNOLOGÍAS, ARTES Y CULTURA EN GENERAL A Y DESDE LAS COMUNIDADES.

A nombre de la Red de Universidades por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas,

Guillermo Williamson C.

Coordinador Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA)

Guillermo.williamson@ufrontera / +56 995195930

Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad del Bío Bío,
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de La Frontera,
Universidad de Magallanes.

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

ERIC MOLINET OYARZÚN

Trabajador Social, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Psicología Social, Universidad de Magallanes. Se ha desempeñado como Coordinador de programas de reinserción y retención escolar; Coordinador de oficina de protección de derechos del adulto/a mayor y Coordinador oficina de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Punta Arenas, Chile. Actualmente es parte del Observatorio de admisión y acompañamiento de estudiantes y proyectos de fortalecimiento en la formación inicial de profesores de la Universidad de Magallanes, Chile. Correo: emol1910@gmail.com

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

Magíster en Educación, P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación, Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Chile, donde ejerce desde 1994. Dirige el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, el Programa Kelluwün de Educación Intercultural, las Líneas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Rural y Formación Ciudadana. Ha cumplido funciones de coordinación nacional en el Ministerio de Educación y de Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía. Desarrolla proyectos, investigaciones y tiene múltiples publicaciones en sus áreas de investigación, experimentación y desarrollo. Correo: guillermo.williamson@ufrontera.cl
ORCID 0000-0001-5313-342X

IVÁN PEDRAZA GUTIÉRREZ

Profesor de Castellano, Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. Ejerce 14 años de docencia de aula en diversas unidades educativas en Educación Básica y Media, así como en

modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, regular y flexible. Desde el año 2006 trabaja como profesional en el Ministerio de Educación, integrando equipos profesionales en el Programa de Educación Cultural Bilingüe y de Educación Rural. Desde el año 2016 es responsable de la Línea de Desarrollo Profesional Docente de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Coordinación Nacional de Educación de Adultos. Desde el año 2007 ejerce como Profesor Adjunto II en la Universidad de Santiago de Chile, impartiendo cursos electivos de Educación de Adultos y de Formación para la Ciudadanía.

Correo: ivanpedrazagutierrez@gmail.com

PAOLA VELÁSQUEZ SIEFERT

Magíster en Ciencias de la Comunicación y Postítulo en Informática Educativa de la Universidad de La Frontera. Asesora Pedagógica-Instruccional de la Vicerrectoría de Pregrado. Especialista en Diseño Instruccional y Coordinadora Pedagógica de la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Universidad de La Frontera para las acciones formativas impulsadas desde el año 2010. Correo: paola.velasquez@ufrontera.com

ISOLDE PÉREZ OVALLE

Magister en Educación, Universidad de La Frontera. Profesional de la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Universidad de La Frontera, donde ejerció la docencia algunos años. Se desempeñó como profesional y educadora en temas productivos sostenibles en economías familiares campesinas. Actualmente se desempeña como especialista en diseño curricular en el Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel, en Temuco, La Araucanía. Correo: Isolde_perez@yahoo.es

MIRIAM LEÓN HERRERA

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Evaluación Educativa, Universidad de Playa Ancha (UPLA) y Doctora en Psicología, Universidad de La Frontera (UFRO). Desde el año 1996 ha desarrollado docencia de pregrado, postí-

tulos y magíster, tanto para Educación como para Psicología en distintas universidades (Universidad de La Frontera, Universidad Mayor, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Central y Academia de Humanismo Cristiano). Se ha desempeñado en la Universidad de La Frontera, desde 1997 al 2013 en el Instituto de Informática Educativa - Unidad de Estudios y Evaluación y actualmente como académica del Departamento de Educación. Es co-investigadora Proyecto FONDECYT: “Uso académico de tecnologías digitales en la formación inicial docente”.

Correo: miriam.leon@ufrontera.cl

PAOLA UHART SALDAÑA

Magíster en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae. Psicóloga, Universidad de La Frontera. Profesional de la Agencia de Calidad de La Educación en la División de Evaluación y Orientación de Desempeño, Región de Los Ríos y Región de Los Lagos. Ha colaborado en procesos de perfeccionamiento docente con el Programa UFRO EPJA. Correo: paola.uhart.s@gmail.com

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

Docente de Postgrado y perfeccionamiento al profesorado. Doctora en Pedagogía y DEA, Univ. de Valencia. España. Magíster en Psicología Comunitaria y en Educación, Univ. de Chile. Educadora de Párvulos y Diferencial, Univ. de La Serena. Chile. Trainer en Modificabilidad Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado, ICELP, Israel. Capacitada en Evaluación Dinámica, Instituto San Pío X. Madrid, España, entre otros. Investigadora en proyectos Fondecyt, DIULS, CPEIP, entre otros, cuyos temas abordan la pedagogía, desarrollo del pensamiento, historias de vida, inclusión, infancias, y buena docencia. Ha presentado charlas, talleres y conferencias sobre los mismos temas en diversos países, y publicado libros, capítulos y artículos de divulgación pedagógica en revistas nacionales e internacionales. El interés por los procesos educativos y el desarrollo humano es parte de sus ocupaciones cotidianas. Correo: silvialml@gmail.com

JUDITH REYES G.

Licenciada en Filosofía, P. Universidad Católica de Chile, con una tesis sobre los aspectos filosóficos del pensamiento de Paulo Freire. Licenciada en Antropología Social, Universidad de Chile. Vivió la experiencia de la educación popular y comunitaria en sectores urbanos y rurales. En el Ministerio de Educación se desempeñó en Alfabetización, aportando en la elaboración de materiales educativos y en acciones de formación de educadores. Acompañó experiencias educativas con jóvenes y adultos desde la perspectiva de la interculturalidad. Participó en la implementación de políticas públicas intersectoriales para favorecer la atención educativa de niñas y niños migrantes. En la actualidad coordina el programa de Nivelación de Estudios de la Universidad Católica Silva Henríquez y participa en la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, línea de Educación Intercultural.

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/JudithReyes-García>

Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/judith-reyes-garcía-64720b5a/>

JORGE OSORIO VARGAS

Licenciado en Historia y Magíster en Educación y Mediación Pedagógica. Profesor de la Escuela de Psicología y del Magíster de Educación, Inclusión, Diversidad e Interculturalidad de la Universidad de Valparaíso. Asociado al Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de Playa Ancha. Temas de trabajo: educación ciudadana, educación de personas adultas, educación popular, investigación-acción participativa y movimientos sociales.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9787-5599>

Ver sus publicaciones en: <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3>

Correo: josorio.humanidades@gmail.com

MARÍA EUGENIA LETELIER GÁLVEZ

Socióloga, Universidad Complutense de Madrid. España. Magíster en Sociología, P. Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación, Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. Especialista en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Se ha desempeñado en educación popular y comunitaria, en el diseño e implementación de políticas públicas, en docencia de pre y postgrado. Ha realizado consultorías en educación a través de diferentes organismos internacionales para América Latina y El Caribe. Autora de libros y artículos sobre educación de adultos, escolarización e inserción en el mercado de trabajo, currículum y evaluación de aprendizajes; coautora de textos de estudios.

<https://orcid.org/0000-0001-9472-3477>

El presente libro busca contribuir a la producción, intercambio y difusión de conocimiento orientado al mundo académico, a la sociedad civil, a los profesores, profesoras y directivos, así como establecimientos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), aportando a las políticas públicas con una perspectiva crítica y propositiva a nivel nacional.

La educación es un derecho humano fundamental para todas las personas y la Red Universitaria para la Educación de Jóvenes y Adultas (RUEPJA) y la Universidad de Magallanes, se han comprometido en fortalecer y ampliar la modalidad actual de la EPJA, de carácter escolarizada, a un sistema complejo, flexible, descentralizado, pertinente a los territorios, para establecer trayectorias formativas en el sistema educativo o en otras modalidades laborales, productivas o culturales, que permita integrarse en cualquier momento de la vida de una persona o comunidad, con toda la diversidad que las identifica e inclusión que demandan.

RED UNIVERSITARIA

RUEPJA

EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS

Nueva
Mirada
EDICIONES



Universidad
de Magallanes

