



Seminario de Título:
Educación Inclusiva: perspectivas pedagógicas y didácticas

Educación a personas jóvenes y adultas. Valoraciones y expectativas de los docentes de la modalidad flexible de Teno (2006-2020)

Informe para optar al grado de Licenciado en Educación Media con Mención presentado
por:

Kevin Andrés Infante Gajardo

Profesor Guía: Bernardo González Mella

Teno, septiembre de 2020

Resumen

La presente investigación da cuenta de las valoraciones y expectativas que otorgan los docentes a la educación que imparten en la modalidad flexible de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el contexto situado de Teno entre 2006 y 2020. Los testimonios docentes obtenidos a través de entrevistas permitieron establecer tres fases de EPJA, evidenciándose la alta desescolarización extendida en las áreas rurales y los esfuerzos que se hacen o no por revertirla; en el área urbana se corrobora el cambio generacional del estudiantado. En términos generales, los docentes expresan que la cobertura es insuficiente. Aun así, el trabajo docente se valora positivamente tanto por la recepción de las clases, la responsabilidad asumida en la educación de grupos desfavorecidos y por las nuevas oportunidades que se abren al estudiantado una vez egresados, lo cual permite avanzar en la inclusión social de este grupo.

Los resultados en torno a las expectativas docentes sobre el futuro del estudiantado se vinculan a una mejora del bienestar subjetivo de este grupo. Con todo, prevalece la noción tradicional de educación de personas jóvenes y adultas como una modalidad de nivelación de estudios enfocada en la inserción de los estudiantes en el mercado laboral.

Palabras clave: *educación para personas jóvenes y adultas – docencia – inclusión – desescolarización.*

ABSTRACT

This following investigation gives us about the valuations and expectations teachers provide to the teaching in adaptable method of Education for Young and Adult People (EPJA=EYAP) in a context located in Teno between 2006 and 2020. The testimonies are obtained from teachers through interviews, that allowed the establishing of three phases of EYAP (EPJA), demonstrating the high level of unschooling in countryside áreas and all the effort made for reverting the situation; in urban areas prove the generational transition of student people. Generally, teachers express the range is not enough. Whereas, the teaching profession is evaluated positively as well as the receptions of lessons, taking the responsibility on the education of badly affected groups of students, and for the opening of new chances for the students when they are graduated, which allow to go ahead in the social inclusion of this group.

The results about the teachers' expectations on future of students are linked to an improvement of the subjective welfare of this group. As a resume, the traditional idea of Education for Young and Adult People as a modality of study leveling, which is focused in the students' insertion towards job market.

Key words: *Education for Young and Adult People - teaching- inclusion- unschooling.*

Índice

Introducción	5
Problema de investigación y justificación	10
Objetivos	11
Marco conceptual	11
Metodología y fuentes	16
Desarrollo	17
Conclusiones	39
Bibliografía	43

Introducción

La presente investigación tiene tímidos orígenes en el verano de 2019 cuando me encontraba trabajando en un establecimiento frutícola durante el periodo de cosechas en Teno, Región del Maule. Allí conocí a un joven de 20 años –poco menor que quien escribe – procedente de un área rural de la comuna, con quien luego de compartir varias jornadas y conversaciones me manifiesta que sus estudios se vieron interrumpidos al finalizar octavo básico. De ahí en más se ha dedicado a trabajar, temporal o permanente pero mayormente, en labores agroindustriales.

Por mi parte, me encontraba en una realidad muy distinta a la suya en términos académicos, había finalizado la licenciatura ese mismo verano y estaba a punto de iniciar el programa de formación pedagógica. Mi reacción fue motivarlo a que considerara la opción de re-escolarizarse, él ya tenía en mente esa idea junto a otros proyectos de vida que requerían estudios, pero aún no lo hacía. Luego de finalizar la temporada seguimos en contacto y, coincidentemente, en la red social Facebook surgió un llamado para quienes quisieran finalizar sus estudios en la comuna. Sin embargo, lo que llamo mi atención fueron las numerosas respuestas que había en la convocatoria. ¡Cuántas personas y generaciones desescolarizadas quedaron a la vista en una sola publicación virtual!

El segundo incentivo de la investigación es aún más personal y vino mientras cursaba el primer semestre de pedagogía. En una cátedra nos animaron a indagar en las trayectorias educativas propias y las de nuestro círculo familiar, para que pudiésemos ponerlas en contexto respecto a la historia de la educación, la escuela y la docencia en nuestro país. En aquel trabajo pude hacer nuevas lecturas de algo que obviaba, mi abuelo y abuela, al igual que sus hermanes y la mayoría de quienes integraban sus generaciones, tampoco finalizaron sus estudios en el Teno de los años cincuenta y sesenta. El contexto eminentemente rural, con un bajo nivel socioeconómico en el cual las posibilidades de escolarizarse se resumían en unas cuantas escuelas multigrados ubicadas en espacios por lo general religiosos y distantes de los hogares, tenía como resultado una gran barrera que impedía a la población acceder a la educación, de modo que un temprano ingreso al mundo laboral no era sorpresivo, más bien, era la norma.

¿Cuántas personas más habrá que aún no finalizan sus estudios en Teno?, ¿cuántas más hubo y quedaron en el anonimato?, ¿cuántas y quiénes ansían “ponerse al día”?

Las inquietudes planteadas llevaron a considerar dos ámbitos del sistema educativo que se encuentran estrechamente vinculados. Por un lado, la interrupción de la escolaridad obligatoria, conceptualizada como deserción escolar o desescolarización; y por otro, las alternativas que se ofrecen para que quienes quedaron al margen puedan retomar sus estudios a través de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Respecto al primer ámbito, un reciente informe del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (2019) alertaba a la comunidad sobre la preocupante cifra de que cerca de 358 mil niños, niñas y jóvenes de entre 6 a 21 años no han terminado su educación obligatoria. La cifra fue motivo de controversia y desde el Ministerio de Desarrollo Social del actual gobierno, se apresuraron en precisar que no serían más de 150 mil. No debiera ser la primera preocupación discutir en fríos términos numéricos, sino tomar las medidas necesarias para hacer frente a una triste realidad: hay personas excluidas del sistema educativo.

La situación se agrava con la constatación de que la expulsión del sistema se focaliza principalmente en educandos provenientes de los estratos de población menos favorecidos económica y socialmente, y además, se trata de jóvenes que son parte de la educación municipalizada. Si bien gracias a la mayor oferta educativa e inversión de recursos se ha aumentado sustantivamente el acceso a la escuela, especialmente en sectores que antiguamente estaban excluidos como la población rural o indígena, no se ha tenido el mismo éxito en entregar una educación de calidad ni lograr retener a los estudiantes y permitirles concluir su formación (Goicovich, 2002).

Este es un fenómeno complejo y multicausal en el cual se interrelacionan diversos factores, los principales enfoques teóricos abordan el tema centrándose en los factores exógenos o los factores endógenos al sistema educativo (Román, 2013). Respecto a las causas extraescolares, el abandono se entiende como consecuencia de una estructura política, social y económica que dificulta la asistencia regular y el correcto desempeño en las escuelas. Las responsabilidades de tal situación recaen en agentes como el Estado, el mercado, la comunidad o las familias. Expresiones relevantes de lo anterior constituyen las condiciones de pobreza, marginalidad, la incorporación laboral temprana y la estructura familiar; en

menor medida se apunta a realidades propias de la juventud, como el consumo o adicciones, maternidad/paternidad juvenil que les llevan a modificar sus prioridades.

Los factores intraescolares remiten a las condiciones, situaciones y dinámicas que se dan dentro del sistema y ponen en conflicto la permanencia de los estudiantes. Dentro de esta categoría hay una visión de la desescolarización que la postula como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela, vale decir, a la reproducción de la cultura dominante, que inculca valores y modela personalidades de acuerdo a su visión. Otra visión intraescolar refiere a los aspectos propios de los docentes, su interacción con los estudiantes, así como las prácticas pedagógicas e institucionales que se dan en los centros educativos, en resumen, se consideran elementos como el rendimiento, la disciplina o la convivencia. Otro factor intra sistema a la desescolarización está dado por la transición entre el nivel primario al secundario, la cual aparece como un hito vital complejo y difícil de procesar y asimilar por los estudiantes más vulnerados (Román, 2013).

Si agudizamos la mirada, se advierte que la zona geográfica también constituye un factor que agregar a este fenómeno, pues la desescolarización es mucho más extendida en las zonas rurales del país¹ y de América Latina (Espíndola & León, 2002, pág. 8). En Chile hacia 2007 el promedio de escolaridad en las áreas rurales era de 10,2 años, cuya cifra bajaba a 8,8% en la región del Maule, índice más bajo a nivel país. Autoras (González Á. , 2009) señalan que en dichos contextos se suma el hecho de que las familias que arrastran una escolaridad interrumpida repiten el círculo del abandono escolar, instaurándolo y naturalizándolo como parte de la cotidianeidad (pág. 4), por lo cual hay razones para pensar en la existencia de una trayectoria histórica de desescolarización en contextos rurales.

La información disponible coincide en que la desescolarización genera enormes costos sociales y personales. Socialmente tiene un impacto negativo sobre el nivel del capital humano de la fuerza de trabajo afectando en consecuencia el dinamismo de la economía (González R. , 2017). Las características socioeconómicas pasan a transmitirse de manera intergeneracional, reduciendo así las posibilidades de una movilidad social ascendente. Respecto a los costos personales, el nivel de escolaridad alcanzado se convierte en un aspecto clave en la inserción laboral y la determinación de los ingresos salariales, pues los empleos

¹ En Chile hacia 1990 la desescolarización alcanzaba el 7% de la población urbana, reduciéndose a 4% en 1999; por su parte, en las áreas rurales era de 30% en 1990, bajando de igual forma a un alto 14% en 1999. (Espíndola y León, 2002, p10).

a los cuales se incorporan quienes tienen una escolaridad baja son aquellos de menor remuneración, con lo cual quedan desprotegidos socialmente, se hipotecan proyectos de vida y desarrollos personales (Goicovich, 2002).

El contexto de emergencia sanitaria a raíz de la propagación del SARS-CoV-2 ha profundizado aún más las desigualdades sociales inherentes al modelo chileno. Los efectos de la crisis han sido variados, en lo que a educación refiere, desde el 16 de marzo los cerca de 3,6 millones de estudiantes escolares se encuentran sin clases presenciales y se ha dado paso a la modalidad de clases virtuales. Esta medida ha presentado dificultades en su implementación dada la brecha digital que existe en el país y que afecta a los hogares y menores más pobres, quienes no tienen conectividad a internet para acceder a clases o peor, no disponen de los dispositivos electrónicos necesarios. Además las condiciones de vida de los estudiantes no son las mismas, en muchos casos no se cuenta con espacios de estudio adecuados, ya sea por iluminación, ventilación, mobiliario o hacinamiento, lo cual redundará en la imposibilidad de concentrarse adecuadamente cuando las preocupaciones centrales son la incertidumbre económica o la desprotección social (Universidad de Chile, 2020).

Es necesario dar cuenta de este diagnóstico puesto que a principios de junio el ministro de educación Raúl Figueroa afirmó que “[...] las estimaciones del Ministerio de Educación son que como consecuencia de todo esto podrían incorporarse 80 mil nuevos niños y jóvenes a las tasas de deserción” (Cooperativa.cl, 2020). Todo indica que el ministro lamentablemente acertará en sus pronósticos, pero no hay que perder de vista que el abandono escolar es un problema fuertemente arraigado en el país, el cual tiene varias aristas que rebasan la actual emergencia. La pandemia será otro factor y sumará una cifra numerosa a otra más numerosa ya existente.

Relacionado con lo anterior, el otro ámbito en cuestión que tiene mayor centralidad para los fines de la investigación, está dado por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) a cargo del Ministerio de Educación, un sistema orientado a subsanar las brechas educativas de la población adulta que en algún momento de su vida vio interrumpidas sus trayectorias educativas, así, se espera lograr que alcancen los niveles mínimos de escolaridad obligatoria estipulados en el país. La EPJA brinda oportunidades a quienes necesiten iniciar, continuar, validar, reconocer o certificar estudios básicos y medios. El propósito es garantizar el acceso y la igualdad en el derecho a la educación, por tal razón se concibe la educación de

adultos como un proceso de inclusión social *per se*. Estamos en presencia de la paradoja de la educación que menciona Echeita (2016) pues, al tiempo que se denuncia al sistema educativo como factor de exclusión social, se le reconoce y solicita como factor clave para la inclusión educativa y la inclusión social.

Si en sus inicios la EPJA buscaba superar el analfabetismo, en los últimos años, pese a que no ha sido diseñada para tales efectos, se ha convertido en una alternativa viable para hacer frente a las altas cifras de abandono escolar o desescolarización juvenil, llegando a reconvertirse en una educación de jóvenes; en la práctica dicha modalidad se ha reducido a la “normalización de estudios” bajo formas escolarizadas, evidenciando la escasa visión política de la estrategia, con lo cual se pierde de vista el modelo de educación a lo largo de la vida que alguna vez se planteó (Osorio, 2013). La situación en Chile es problemática, de acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica de 2016 cerca de 5 millones de personas mayores de 19 años no han completado la educación media, de los cuales 3,3 millones tienen un nivel educativo igual o menor a educación básica (González R. , 2017).

La EPJA tiende a flexibilizar y adaptar los programas a los intereses, necesidades y condiciones de vida particulares de personas jóvenes y adultas excluidas del sistema formal. Para ello existen dos opciones, la modalidad regular, que además de trabajar con adultos lo hace con menores de edad desde los 15 años para educación básica y 17 años para la media. Las clases son impartidas por establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, entre ellos los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs), también escuelas o liceos de tercera jornada (TJ) y también están los establecimientos ubicados en recintos penitenciarios y militares.

La modalidad flexible se adapta a las necesidades y condiciones de vida de sus participantes, por lo general, personas que necesitan compatibilizar estudios y trabajo. Salvo excepciones, los estudiantes son todos mayores de 18 años en un proceso educativo a cargo de Entidades Ejecutoras públicas o privadas. La matrícula en 2016 era de 41.853 estudiantes, mucho menor respecto a los 137.737 estudiantes de la modalidad regular. En su conjunto, el total de personas matriculadas corresponde sólo al 3,6% de la población adulta que en 2015 declaró no haber finalizado su educación media (González R. , 2017).

Respecto al financiamiento, la modalidad regular lo hace a través de un presupuesto anual variable, mientras que la modalidad flexible se financia vía subvenciones por

asistencia. Explicitamos estos mecanismos pues, al tiempo que suponen flexibilidad, también dan cuenta de la poca importancia y prioridad que asigna el Estado a esta materia, una realidad que se contradice con las recomendaciones internacionales que apuntan a fortalecer y priorizar la entrega de educación, habilidades y competencias a la población adulta para que se desenvuelva en la sociedad actual (González R. , 2017).

Es de nuestro interés indagar en cómo se materializan estas dimensiones de la educación que hemos presentado a nivel local. Resulta pertinente estudiar la EPJA en Teno pues esta modalidad cuenta con una trayectoria de al menos 15 años, la cual ha sido ejecutada principalmente por el municipio y por una entidad privada como Fundación Luxemburgo, en su conjunto ha constituido una alternativa para hacer frente a la desescolarización y la exclusión social en una comuna cuya composición poblacional es eminentemente rural. Se propone incursionar en esta realidad a través de la subjetividad de actores cruciales de este proceso formativo como lo son los docentes, pues la tendencia a la hora de abordar la EPJA ha sido focalizada en los problemas del estudiantado, la vulnerabilidad o el cambio generacional, mientras que la atención a las perspectivas docentes sobre su quehacer ha sido poco estudiada y centrada en la modalidad regular (Jiménez & Gajardo, 2016) (Navarro, Rojas C., Rojas E., & Zúñiga, 2015), por tal razón, se busca complementar el panorama investigativo y profundizar en la modalidad flexible que es la que ha ejecutado tanto la mencionada fundación como el municipio, éste último cuenta además con el programa “Volver a Educarse” que prepara estudiantes para exámenes libres.

Problema de investigación y justificación

Considerando lo planteado la investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué valoraciones y expectativas otorgan los docentes a la educación que imparten en los programas educativos flexibles para jóvenes y adultos en la comuna de Teno?

Un tema poco estudiado en lo que a educación se refiere es la educación de jóvenes y adultos, ésta área posee interés de ser investigada desde el punto de vista de la inclusión educativa y social, ya que actualmente constituye –querámoslo o no– una instancia para hacer frente a la desescolarización.

Es por ello que se espera aportar en la ampliación del conocimiento que existe en la actualidad sobre la EPJA, profundizando en las experiencias y subjetividades de los docentes

que allí se desempeñan. Los discursos de dichos actores, relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas generaciones, nos acercarán al conocimiento de cómo conciben y analizan sus prácticas pedagógicas, además, sus saberes e inquietudes pueden resultar útiles para trazar líneas de acción en el contexto educativo local, ya sea para atender de mejor manera la modalidad o para prevenir el aumento del abandono escolar.

De igual manera, como docente en formación es relevante promocionar las conversaciones, debates, cruces de saberes y prácticas entre docentes, entendidas como un aporte al desarrollo profesional entre pares que permita avanzar hacia un trabajo colaborativo.

Objetivos:

Objetivo General: Conocer las valoraciones y expectativas que otorgan los docentes a la educación que imparten en los programas educativos flexibles para jóvenes y adultos en la comuna de Teno.

Objetivos Específicos:

- Conocer la autovaloración de la práctica docente en su trayectoria y su accionar en contexto de EPJA.
- Analizar las apreciaciones que tienen los docentes sobre la modalidad educativa EPJA.
- Identificar las características del estudiantado según los docentes.
- Analizar las expectativas que tiene los docentes respecto a las futuras trayectorias de vida de los estudiantes.

Marco conceptual

- *Desescolarización*

Es preciso referirnos a la noción de desescolarización pues su existencia está en la base del quehacer actual de la educación para personas jóvenes y adultas. En lo que respecta al hecho de interrumpir una trayectoria educativa usualmente se habla de deserción, ubicando la responsabilidad en quien deserta del proceso; el concepto, tomado del lenguaje militar, establece una relación directa con el acto voluntario de dejar un lugar, institución o situación (Goicovich, 2002). Así pues, trabajar a partir del concepto de deserción escolar sería

reproducir el foco que se centra en los factores individuales que explican el carácter “problemático” o “inadaptado” del estudiante respecto a su entorno educativo. Entendiendo que el lenguaje es creador de realidades, la carga simbólica de dicha acepción es negativa por cuanto limita la responsabilidad exclusivamente en el niño, niña o joven, olvidando que de dicho proceso también forman parte familias, profesionales de la educación y el sistema educativo en general.

En su lugar, esta investigación opta por el concepto de desescolarización –transitoria o prolongada–, apostando por mirar e intervenir en el problema asumiendo que la responsabilidad recae sobre todos los actores involucrados, no sólo los niños, niñas o adolescentes (Alvarado, y otros, 2014). Este concepto expresa una comprensión sistémica y compleja del fenómeno, cuando un estudiante abandona su proceso de escolarización están en tensión las dinámicas propias de un establecimiento escolar –y el sistema educativo en general–, los factores socioculturales y económicos, con las experiencia de vida que está teniendo quien estudia (Cortés, Portales, & Peters, 2019).

Dicho esto, es preciso considerar la desescolarización como la culminación de un proceso largo que va tomando forma y validándose durante la trayectoria educativa, de hecho, corresponde a un proceso que tarda en alcanzar la etapa de desvinculación definitiva. Esta realidad ha de ser entendida como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, afectando los proyectos y la propia autovaloración de las y los sujetos, por lo tanto, hay que comprenderla en su complejidad para hacer posible el derecho a la educación (Román, 2013).

- *Educación para personas jóvenes y adultas*

La visión tradicional de esta modalidad educativa la entiende en relación a la compensación, a otorgar una “segunda oportunidad” para que la población vulnerada o excluida cumpla con el nivel educativo que determina el país. En Chile esta visión predomina, y las tendencias más comunes en torno a esta visión se evidencian en una oferta educativa destinada a alfabetizar a las personas que quedaron al margen del sistema educativo; culminar y certificar la escolaridad obligatoria en equivalencia al sistema escolar formal, y también en la vinculación y transición de los estudiantes jóvenes y adultos al mundo del trabajo. Todo lo anterior redonda de manera general en oportunidades para que mejoren sus vidas (Torres, 2009).

Teóricamente se entiende como una instancia inclusiva, de cohesión social y de democratización educativa y cultural para con aquellas personas que por distintos motivos no pudieron culminar la educación en los tiempos convencionales. Aunque se declara por parte del Ministerio de Educación el promover una formación integral, en esta modalidad escasean menciones a desarrollar objetivos como el pensamiento crítico, comunicación, participación o transformación social.

Ahora bien, hay que referirse –y comenzar a entender– a la EPJA a partir de enfoques más actualizados y pertinentes como el Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV). A diferencia del enfoque tradicional que busca establecer un piso mínimo educativo, este enfoque plantea que no existen momentos de la vida más apropiados que otros para aprender, ni lugares exclusivos en los que se da el aprendizaje, todo momento y situación pueden ser una ocasión de aprendizaje y desarrollo de las capacidades de las y los sujetos (González R. , 2017).

Visión tradicional o ALV, lo cierto es que se vislumbra esta modalidad en una posición de rezago en el conjunto del sistema educativo, lo que se explicaría por factores asociados a la mayoría de sus destinatarios, la edad adulta y la baja condición socioeconómica. El rezago también se evidencia en los nulos programas de formación de educadores de adultos, y la deficiente capacitación que al respecto.

- ***Inclusión/exclusión***

Considerando que las personas que se integran a la EPJA ya han vivenciado la exclusión del sistema educativo, creemos que apuntar en la dirección de una educación inclusiva, en todos sus niveles, es una forma de hacer frente a los procesos de exclusión social y así aportar a la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Como bien plantea Echeita (2016) inclusión es un concepto polisémico, por lo que resulta más sensato hablar de inclusiones dada la amplia gama de discursos existentes sobre el tema, donde cada cual pone el énfasis en algún aspecto en concreto. Educación inclusiva puede ser entendida como educación para todos y todas, poniendo énfasis en el derecho y especial atención en los grupos vulnerados o que están en mayor riesgo de ser marginados. Este enfoque da la bienvenida, respeta y valora las diversidades ya sean socioeconómicas, de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura. Lo anterior servirá de base para una sociedad igualmente inclusiva, respetuosa y cohesionada.

Otra dimensión de esta noción es la educación inclusiva como participación de los estudiantes, lo anterior resalta la importancia que para el aprendizaje y la calidad de vida de las personas tienen las dimensiones relacionales y afectivas. Participación, en definitiva, se puede resumir en *estar* con otros compartiendo experiencias enriquecedoras para todos; *dar* entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y *recibir* de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo común, apoyo, comprensión y estima (Echeita, 2016).

Pertinente para nuestro propósito es entender también la inclusión como garantía social, ya que en su sentido más amplio se refiere a la ciudadanía, a los derechos civiles y políticos, a las oportunidades y a la participación en el espacio público pues, dada la importancia que tiene el trabajo para la autoestima y el nivel de vida en una sociedad como la nuestra, el acceso al trabajo es vital para abrir esas oportunidades. La sociedad no puede ni debe permitir que las personas accedan al mundo laboral con una precaria base educacional.

Además de lo anterior inclusión es, ante todo, un valor y actitud personal y colectiva que debe orientar las políticas y prácticas educativas en el marco de una cultura de valoración de la diversidad. Inclusión es un proceso de nunca acabar, una búsqueda constante por las mejoras e innovaciones para que el sistema educativo responda a la diversidad. No obstante la polisemia del concepto, el denominador común de las inclusiones pasa por reducir la exclusión educativa y, por tanto, la exclusión social.

Si existe la inclusión entonces también es posible la exclusión. Esta se entiende como un fenómeno que obedece a factores radicados en la estructura de la sociedad y quedaría definida como un proceso de apartamiento de los distintos ámbitos sociales propios de una comunidad, lo cual conlleva a una pérdida de autonomía para conseguir lo necesario para vivir, integrarse y participar en la sociedad que se habita.

El problema de la exclusión son sus efectos que conducen a un proceso de integración negativa, pues la exclusión de un sistema como el educacional limita lo que se puede conseguir en otro sistema como el laboral, pues las personas tienen el derecho de acceder a todos estos sistemas para desarrollar su vida. De esta manera, se constriñe a una parte de la población que termina por diferenciarse en espacios propios de exclusión, contribuyendo a su invisibilidad y formas de vida también diferenciadas (García, 2012).

La inclusión o la exclusión no son estados o situaciones definitivas, sino un *proceso* en el que ambos extremos están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro.

- ***Identidad docente***

Por último, dado que el foco de la investigación está puesto en las subjetividades –e intersubjetividades– de los docentes respecto a la valoración de sus propias prácticas pedagógicas, es imprescindible abordar la noción de identidad docente. Esta se configura a partir de elementos racionales así como de vivencias y experiencias cotidianas, por lo cual, varía entre docentes. La identidad docente se entiende como una construcción individual referida a la historia del propio docente, a su formación y a sus características sociales, pero también como una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2007).

En efecto, la identidad o la noción personal del sí mismo profesional no es algo que se posea sino que se desarrolla a lo largo de la carrera docente y de la vida misma. Con todo, no es una propiedad para una persona sino que es un fenómeno relacional.

En tanto construcción, se entiende como un proceso complejo, dinámico y continuo. Núñez (2004) ha sido elocuente al señalar que, desde un punto de vista histórico, carece de sentido hablar de *una* identidad magisterial ya que las identidades van cambiando conforme pasa el tiempo. Por tal razón, la historia registra procesos de continuidad y cambio en la constitución de identidades, donde tanto en las condiciones objetivas como en las subjetivas de los docentes actuales, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado.

Algunas identidades mencionadas por el autor son la misionera, funcionaria, técnica y la profesional, señalando que en la actual etapa de globalización y la sociedad del conocimiento, prácticamente hay rastros de todas las identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las actuales condiciones históricas.

El desarrollo de la identidad docente es un proceso evolutivo de interpretación del sí mismo dentro de un contexto determinado, que se reinterpreta una y otra vez a la luz de las experiencias en el mundo social o al interior del sistema escolar. En fin, refiere a como los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción.

Metodología y fuentes

El carácter de la investigación es descriptivo/analítico centrado en un estudio de caso, y para cumplir con los objetivos planteados se consideró el uso de una metodología cualitativa ya que se busca comprender la percepción de los docentes para “[...] profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 364), y porque dada la especificidad del tema éste no ha sido explorado en el contexto situado.

Los caminos que recorrió esta investigación están en gran medida influidos por el contexto social y de emergencia sanitaria que imperó desde marzo a la fecha. Entendiendo que en todo proceso educativo las y los sujetos que participan son múltiples, y que para comprender a cabalidad el desarrollo de procesos como la educación para personas jóvenes y adultas en un determinado contexto hace falta contar con las perspectivas de autoridades educativas, funcionarios, estudiantes —en curso o titulados— y docentes, nuestro trabajo optó por circunscribir el foco de estudio en éste último grupo por dos razones, la primera, netamente investigativa dada la escasez de estudios que expresen esta perspectiva, y también con el propósito de relevar el papel que cumplen éstos cumplen; la segunda por razones prácticas, ya que el contexto sanitario limitó los márgenes de acción para recopilar un universo amplio de testimonios estudiantiles, en su lugar, los docentes con sus trayectorias ofrecen una visión panorámica de la modalidad en Teno.

La recopilación de información se realizó en dos etapas: la primera de carácter bibliográfica enfocada en reunir antecedentes y datos que permitieron contextualizar y caracterizar el fenómeno de la desescolarización, que se consideró como factor central a la hora de comprender el desarrollo actual de la educación para personas jóvenes y adultas en Chile que, de igual forma, fue posible caracterizarla a través de la bibliografía secundaria y documentos e informes disponibles. De igual forma, la revisión bibliográfica permitió elaborar el marco conceptual propuesto.

El contexto no permitió desplegar un método etnográfico que implicara conocer presencialmente los espacios en los cuales se desarrolla la EPJA en Teno, tomar notas de campo u observar a los docentes llevando a cabo sus clases, pues también se encuentran suspendidas y están en proceso de adaptación a las clases remotas o repartiendo material

(guías, textos, fotocopias en general) a sus estudiantes. Por ello, y dada la especificidad de la investigación, la segunda etapa consideró el uso de la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de información, considerando preguntas abiertas y neutrales para obtener conceptos, percepciones, creencias, experiencias y opiniones de los participantes en su propio lenguaje con el fin de analizarlas y comprenderlas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

En la investigación participaron dos profesores hombres que trabajan en distintos programas locales de EPJA, cuya selección fue intencionada dado que obedeció al criterio del investigador y al foco de la investigación, para lo cual se consideró que tuvieran al menos 5 años de experiencia en la comuna. Una de las entrevistas se llevó a cabo presencialmente con las medidas y cuidados sanitarios correspondientes, y la otra fue realizada de manera virtual en dos sesiones a través de la plataforma *Google Meet*. Los nombres de los participantes fueron modificados para la redacción de este trabajo conforme al principio de confidencialidad.

En última instancia, fueron transcritas las entrevistas y se organizaron los datos de acuerdo a los objetivos propuestos y subtemas que de ellos surgieron en una matriz cualitativa, que sirvió para hacer comparaciones, reconstruir procesos u observar patrones (Freidin, 2017) que son presentados a continuación.

Desarrollo

Conociendo a los docentes y su práctica docente

Para conocer la autovaloración de la práctica docente o los sentidos que le otorgan a las clases que imparten en EPJA, fue preciso indagar en las motivaciones que tuvieron para estudiar pedagogía, la formación que recibieron así como las trayectorias laborales de los sujetos, pues en sus inicios, los entrevistados optaron por la docencia sin considerar trabajar con jóvenes y adultos. Tanto Alberto (2020) como Rubén (2020) señalan que la pedagogía siempre fue de su interés, el entusiasmo por ella lo remontan a cuando eran jóvenes de unos 12 o 13 años, recalcando que su decisión de educar fue por vocación, la cual se ha mantenido a lo largo de sus vidas.

Respecto a la formación docente encontramos diferencias dadas por el tiempo y lugar en que se cursó la educación superior. Rubén actualmente tiene 60 años y estudió a fines de

los años setenta y principios de los ochenta en la Universidad de Los Lagos, Osorno, en un extinto programa de pedagogía que le permite realizar clases en enseñanza básica y media en distintas disciplinas según se encuentre capacitado. Por su parte, Alberto tiene 41 años y estudió a fines de los años noventa e inicios de los dos mil la carrera de pedagogía en castellano en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso; en ese proceso cursó además una pasantía en la Universidad de Rennes 1, Francia, y en los últimos años obtuvo su magíster en lingüística por la Universidad de Chile.

Luego de finalizar sus estudios Alberto volvió a Teno, su ciudad natal, desde entonces ha trabajado en distintos programas de EPJA de la comuna y en los principales –únicos– establecimientos de educación media de la comuna como el Liceo Polivalente o el Centro Educacional Aquelarre, también tuvo pasos por el Colegio Politécnico San José y el Liceo Politécnico, ambos ubicados en Curicó, ciudad vecina en la cual vive Rubén, éste último trabajó en el colegio Diego Thompson de dicha ciudad y como orientador en el Liceo Polivalente de Rauco, otra ciudad del área provincial desde la cual comenzó también a trabajar con población adulta. Actualmente Alberto trabaja en Teno en EPJA, y también lo hace en el colegio Aquelarre, lugar donde ha reducido sus horas de clases pues está a cargo de la coordinación administrativa del departamento de Lengua española, y sus implementaciones están enfocadas en los cuartos medios en la preparación de la Prueba de Selección Universitaria que hoy se encuentra en proceso de transición; por su parte, Rubén sigue desempeñándose como orientador en Rauco y las únicas clases que realiza son en EPJA en Rauco, Sagrada Familia y Teno.

Presentamos a continuación uno de los aspectos medulares de las trayectorias docentes, el momento en que cada uno estableció relación con la EPJA. Al respecto, Alberto comenta que, en el marco de reformas a las mallas curriculares de pedagogía en el país a fines de los noventa:

“Yo comencé en Valparaíso y fue... algo súper fortuito [...] tenían que salir al medio educativo, no al minuto del quinto año de la práctica, sino que ya en segundo año ya tenían que conocer los contextos educativos entonces dentro de todo eso, de todos estos cambios de mallas curriculares de todas las pedagogías a lo largo del país, estaba un ramo... era un ramo donde tú tenías que hacer una práctica social, una intervención social, unos amigos lo hicieron en campamentos ayudando a construirlo, en ollas común [...] entonces yo con una amiga que tenía en Valparaíso que estaba terminando servicio social en esos años que yo llegué, ya en

tercer año me tocó hacer este ramo y ella ya estaba trabajando en gendarmería, trabajaba en la cárcel de Valparaíso como asistente social entonces yo lo comenté y me dijo Alberto mira ... el CRS (Centro de Reinserción Social) ganó el proyecto y podrías hacer ahí tus horas... de contacto con el tema social” (2020).

Mientras que Rubén indica:

“[...] como orientador nosotros veíamos mucho las encuestas y veíamos que había una... una ausencia de estudio eh que la escolaridad era muy baja en los campos [...] yo trabaja en el Liceo La Palmilla, en Rauco, y entrevistábamos a los apoderados y la verdad es que todo eh educación básica incompleta, octavo algunos pero casi todos básica incompleta entonces nosotros dijimos también me acuerdo claramente en una reunión cómo los papás van a poder apoyar a sus estudiantes a sus hijos, si tienen cero conocimiento, no tienen los hábitos de estudio los desconocen, y ahí dijimos nosotros hay que hacer algo y por eso que empezamos en Rauco” (2020).

Se desprende de los testimonios que, si bien la carrera impartida por la casa de estudios de Alberto incluía en su malla curricular una “práctica social”, ésta no necesariamente estaba orientada a la formación o trabajo en EPJA, desempeñarse en esa modalidad podía ser una de muchas posibilidades. Tal situación se puede hacer extensiva al resto de las instituciones formadoras de docentes en el país, que actualmente no incluyen en las mallas curriculares de pregrado contenidos referidos a la modalidad de jóvenes y adultos, similar situación ocurre en los programas de postlicenciatura como el que imparte el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile (UCH)².

La ausencia de incentivos por parte del Ministerio de Educación y las instituciones de formación docente de incluir estos temas en las mallas curriculares, conlleva a que el trabajo con jóvenes y adultos esté relegado en el país y el acercamiento de los docentes a esta modalidad sea algo fortuito, o bien esté dado por la propia experiencia de los sujetos, en la cual los contextos y las personas que en él se desenvuelven, les plantean necesidades insatisfechas que los llevan a la acción y, en suma, aportan a la configuración de su identidad. Como se señaló previamente, la desescolarización es un fenómeno mayormente extendido en las áreas rurales del país (Espíndola & León, 2002), situación que tiene su correlato en las vivencias de Rubén, quien trabajando como orientador en un establecimiento rural de Rauco

² Las prácticas docentes que gestiona el DEP de la UCH se enfocan en educación básica y media en establecimientos tradicionales. La única “práctica social” que está a disposición de los docentes en formación está dada por la Educación en Contexto de Encierro o centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME).

levanta el mismo diagnóstico, el cual con los años se hizo extensivo a toda el área provincial que incluye a la comuna de Teno y que sirvió de puntapié inicial para esta investigación. Dicho de otra manera, ante la falta de educación que existe en la población adulta de las comunidades rurales, y la falta de iniciativas gubernamentales por reparar en este punto, la responsabilidad fue asumida por individuos como Rubén que con su iniciativa y motivación levantaron programas propios para ir en ayuda de familias rurales desescolarizadas.

Desde aquella “fortuita” práctica social en el CRS de Valparaíso en el año 2000, Alberto no ha dejado de estar relacionado con ésta modalidad. Una vez finalizados sus estudios, desde 2006 a la fecha que trabaja permanentemente en Teno con jóvenes y adultos. Por su parte, desde hace 15 años que Rubén trabaja para revertir aquel diagnóstico, de los cuales 7 ha dedicado en la comuna de Teno. En consideración del tiempo que han dedicado es de interés saber ¿qué significa para ellos hacer clases en EPJA? Sus respuestas son similares y se sintetizan en palabras como emoción, compromiso, sentirse grato y placentero. Al respecto, el testimonio de Alberto es certero:

“Para mí significa mucho, a mí me lo han preguntado a mí me preguntan ponte tú los mismos colegas que saben que yo tengo varios estudios eh en el sentido de que podría estar de lleno trabajando en un instituto, en una universidad en la noche [...] entonces es que a mí me apasiona eso po, nunca me regodeo por plata, lo que sea lo recibo porque en realidad es... voy a gusto me llena mucho más hacer clases en la nocturna que en la educación tradicional” (2020).

A diferencia de otros estudios centrados en los docentes de EPJA, en cuyos testimonios aparece la percepción de que el ejercicio en esta modalidad sea una labor compleja (Jiménez & Gajardo, 2016), en este escrito los docentes destacan aspectos positivos y satisfactorios. Desempeñarse como educador en la modalidad flexible de EPJA es retomar la noción de vocación del profesorado, resaltando que lo monetario nunca ha sido prioridad en éste campo. Reiterando que la formación docente no está pensada hasta ahora para trabajar con grupos adultos, el gusto por esta modalidad se adquiere en la práctica, lo cual los anima a continuar allí. Es en la práctica donde conocen a la diversidad de estudiantes, sus distintas realidades y situaciones que les llevaron a desescolarizarse. En la práctica se conmueven y son conscientes del valor que les estudiantes le otorgan a educarse, pues “[...] acá la gente estudiaba porque quería lograr un objetivo de vida” (Alberto, 2020). Estas significaciones están interiorizadas en los docentes, planteando que “[...] hay una experiencia maravillosa...

experiencias pero hermosas. Y eso creo que dejar esto, imposible” (Rubén, 2020). Pues bien, es momento de analizar las apreciaciones que tienen los docentes sobre la modalidad, describiendo la trayectoria y lugar(es) en que se llevan a cabo estas experiencias.

Apreciación docente sobre la EPJA en Teno

Para iniciar este apartado es preciso reparar en el carácter eminentemente rural que presenta la comuna de Teno. De los aproximadamente 25 mil habitantes que se registraron en 2002, un 74% de la población se encuentra repartida en áreas rurales y sólo el 26% se ubica en el territorio considerado urbano que corresponde a la localidad de Teno, coloquialmente llamada Teno urbano. Lo anterior tiene su reflejo en la composición de la matrícula escolar de los establecimientos municipales, donde el 65,7% del estudiantado se distribuyen en unidades educativas del medio rural, es decir, 2233 estudiantes (Ilustre Municipalidad de Teno, 2016).

En la comuna existen 17 establecimientos educacionales municipales, de los cuales 15 están en las áreas rurales y todos ofrecen educación básica; los 2 restantes, una escuela básica y el Liceo Polivalente, están en el medio urbano, área que concentra la oferta comunal de enseñanza media (al Liceo se le suma en el Centro Educacional Aquelarre, que ofrece educación media Científico-Humanista y Técnico Profesional). Se destaca esta información pues en lo que respecta a la desescolarización en Chile, uno de sus factores intra escolares está dado por la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, ya sea porque es un proceso complejo, un quiebre radical en las trayectorias o porque implica un cambio de establecimiento (Román, 2013). Corresponde mencionar también que el carácter rural de la comuna guarda relación con el nivel de pobreza del orden del 9% que precisamente se focaliza en las zonas rurales, al respecto, el promedio comunal del índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es de un 83%, aspecto también relevante a la hora de planificar, implementar y potenciar el trabajo educacional y social.

La caracterización de la EPJA a nivel local se realizó con la información de los testimonios y fue complementada con los “Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal” (PADEM) de Teno. Fue posible establecer tres fases de educación para jóvenes y adultos en el periodo que va de 2006 a 2020, entre las cuales existen similitudes, diferencias, continuidades y rupturas dadas por tres grandes factores: entidad ejecutora, lugar(es) de ejecución y las finalidades de los programas.

Junto a Alberto podemos adentrarnos en una primera fase ya finalizada. Él es uno de los docentes de la comuna con más antigüedad en esta modalidad, su experiencia en el CRS de Valparaíso lo motivó a continuar trabajando en su vuelta a Teno en 2006, cuando el programa llevaba un año de ejecución. Desde aquel entonces el municipio asumía un rol activo en la promoción de EPJA, postulando cada año a las licitaciones de la modalidad flexible que se abrían en el marco del programa Chilecalifica, una articulación interministerial que involucró a los ministerios de Educación, Trabajo y Previsión y Economía. Ahora bien, éste programa fue oficialmente implementado por última vez a nivel nacional en el año 2009, desde entonces la tarea quedó a cargo del Ministerio de Educación, el que ha impulsado el programa de EPJA que conocemos actualmente.

A través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) el municipio siguió postulando, adjudicándose las licitaciones y ejecutándolas por última vez en 2016, año en que cierra la fase. No obstante el cambio de programas, en este escrito los consideramos en conjunto pues, en palabras del entrevistado, administrativamente el funcionamiento de la modalidad flexible de estudios siguió siendo el mismo, el municipio “[...] era la entidad ejecutora, contrataba los profesores, en esos años nos ayudaba con el traslado” (Alberto, 2020). Durante la gestión municipal les estudiantes se educaban gratuitamente en una modalidad cuyas licencias de educación les abrían mejores oportunidades en el ámbito laboral (básica y media) o les permitían optar por la continuidad de estudios en el nivel superior (media).

En lo que respecta al contenido, preparación y ejecución de las clases, el mismo entrevistado señala que hacia los años 2000 le tocó vivir junto a sus colegas un proceso “a ciegas” en educación de adultos dada por la relación entre currículum y evaluación, ejemplificando que el libro de lenguaje de los estudiantes no se condecía con lo que realmente se les preguntaba en las pruebas. Agrega Alberto, “uno era curricularista en esos años”, pues los docentes no sabían con certeza los objetivos y contenidos que serían evaluados por las entidades evaluadoras (distinta a la ejecutora), situación que les llevaba a repasar los currículos de la educación tradicional para delinear sus propios compendios.

La dinámica de la modalidad funcionaba de la siguiente manera:

“[...] se hace un horario igual como tu entras en un colegio ponte tú yo [...] hacía clases ya los cinco días, el día lunes iba a hacer lenguaje a La Laguna, el día martes hacia lenguaje en

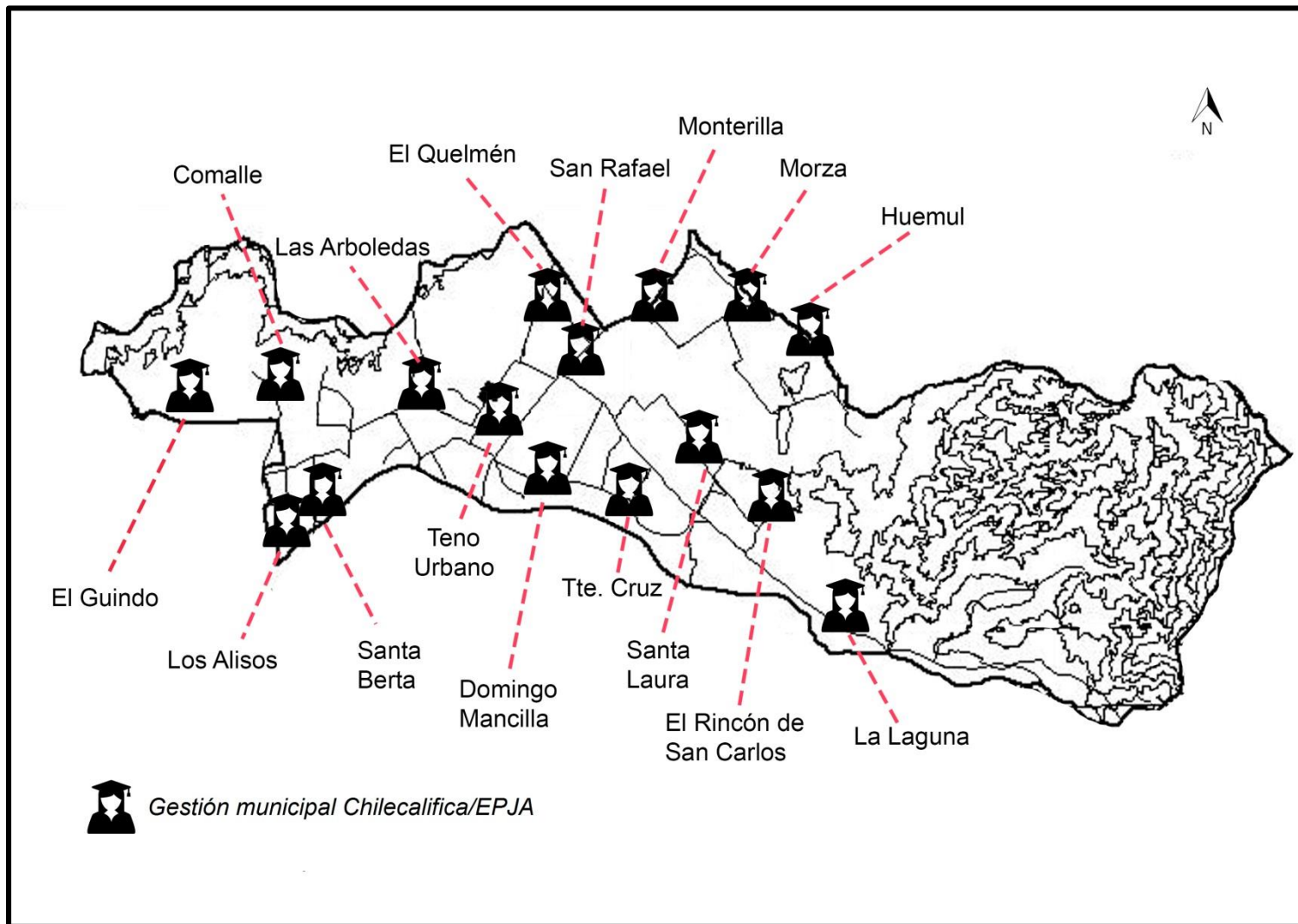
Santa Rebeca, el día miércoles en Morza, el día jueves en Comalle te fijas... se hacía 2 asignaturas por bloque digamos, por periodo, de 7 a 10 de la noche. Entonces yo siempre iba con un profesor acompañante... por mientras que yo hacía lenguaje el otro profe le hacía al otro ciclo, porque funcionan por ciclo, primer ciclo segundo ciclo, por ejemplo yo entraba a las 7 con el primer ciclo en lenguaje, mientras tanto estaban en historia en segundo ciclo, después hacíamos el cambio [...] En la parte urbana también sí. Yo obviamente no daba abasto para todos, se contrataba dos profes de castellano”.

Del fragmento se destacan tres aspectos interrelacionados, en primer lugar la cantidad de horas que se dedicaba a la modalidad, copando la semana con clases en el horario vespertino de 19:00 a 22:00hrs. Segundo, se destaca la mayor cantidad de docentes involucradas, contratadas y comprometidas con esta tarea en la medida que el programa se extiende temporal y territorialmente, siendo éste último el tercer aspecto a destacar, la diversidad de áreas que se atendían paralelamente, entre las que destaca la parte urbana y las numerosas zonas rurales, aspecto de suma importancia en el que Alberto es enfático “sobre todo porque... hay mucha gente en el campo que necesita terminar sus estudios que no lo ha terminado y como te digo son varios sectores” (2020).

La dimensión territorial se clarifica a continuación:

Mapa 1. Localidades abarcadas por la Educación para jóvenes y adultos en Teno entre 2006-2016.

Fuente: Elaboración propia en base al testimonio de Alberto.



Como se aprecia en el **Mapa 1**, durante el periodo 2006-2016 la modalidad flexible tuvo un gran auge en cuanto a cobertura y extensión territorial, abarcando prácticamente toda la comuna. Las clases eran realizadas en establecimientos educacionales cuando los había, o bien en las sedes sociales de los distintos sectores rurales, muchos de los cuales son de difícil acceso y aún más en horario vespertino, por lo que, al igual que Alberto, cabe destacar la gestión municipal que facilitaba el traslado a los docentes. No obstante el acierto que significó extender este programa a toda la comuna de Teno, Alberto también tiene reparos a la gestión municipal. La asignación de los recursos es un tema, señala que ellos como docentes, por distintos motivos, estaban al tanto de la cantidad de dineros que ingresaban al municipio para materializar el proyecto, los cuales bordeaban la no menor cifra de 20 millones de pesos, pero “[...] de ese dinero también el municipio tapaba hoyos en distintos otros ámbitos y nos tramitaban con la plata nunca les pagaba a los profesores cuando les correspondía” (2020).

Con todo, el balance del ciclo que realizan tanto el docente como la municipalidad es positivo, hubo buenos resultados académicos y despertó el interés de las comunidades de los sectores involucrados. Por estas razones, desde el municipio se declaraba con convicción que:

“Nuestro municipio años tras año, se preocupa por entregar esta vital herramienta para todos los que así lo requieren y cada vez que el Ministerio de Educación publique bases de postulación para la Ejecución de Nivelación de Estudios Modalidad Flexible tanto en Enseñanza Básica como en Media, la Ilustre Municipalidad de Teno, agotará todos los medios para postular, adjudicar y ejecutar este vital beneficio para todas la personas interesadas nuestra comuna y poder saldar así la deuda pendiente que tiene la sociedad con todas aquellas personas que pudieron culminar sus estudios en los tiempos y procesos establecidos regularmente” (Ilustre Municipalidad de Teno, 2016).

Sin embargo, después de 2016 aquellas palabras pasaron a ser eso, sólo palabras. No estamos en posición de argumentar con firmeza las razones por las que se abandonó la preocupación por entregar esta vital herramienta, o si efectivamente se agotaron todos los medios para llevar a cabo este vital beneficio para las personas interesadas, lo cierto es que aquel fue el último año en que el municipio tuvo un rol activo en la EPJA. Esta situación originó una situación problemática que –al parecer– no se tuvo en consideración, y es que:

“La última vez que ganó el programa el municipio [...] hubo grupos que llegaron hasta el primer ciclo, y no alcanzaron a culminar la enseñanza media que quedaron ahí, quedó a

medias porque el municipio como nunca más postuló al proyecto, esa gente quedó igual porque ¿qué haces tú con primero y segundo? ¡Nada po! Entonces hay mucha gente que quedó... con la culminación de la enseñanza media a medias porque nunca más se les llegó a dar las clases a sus sectores” (Alberto, 2020).

Luego del amargo y abrupto cierre de esta primera fase, junto al mismo Alberto podemos adentrarnos en la segunda. De inmediato surge una diferencia, pues la ejecución de las clases de la modalidad flexible de EPJA en la comuna deja de estar a cargo de una institución pública y pasa a manos de una entidad privada como Fundación Luxemburgo, cuya casa matriz se ubica en Curicó, e inició sus servicios de EPJA en Teno en 2017 y sigue vigente a la fecha.

La institución tiene su origen en 2001 y nace de la experiencia desarrollada por la Sociedad de Casas Luxemburgo Ltda., entidad que a su vez fue fundada por el sacerdote luxemburgués Luis Letsch en 1990, la cual se dedicó a la construcción de Aldeas Rurales para las familias campesinas. La Fundación es una entidad privada sin fines de lucro y ha desarrollado sus labores en la provincia de Curicó en las áreas de emprendimiento, desarrollo social y educación tanto en sectores urbanos como rurales, apoyándose en instituciones públicas dependientes del gobierno e internacionales.

El humanismo cristiano se encuentra a la base de su fundamento valórico, religioso y social, visualizando a las personas como protagonistas y artífices de su propio desarrollo. Enfocándose en trabajar con los sectores más vulnerables, destacamos en el escrito su misión actual, definida como “Enfrentar la pobreza rural a través de la satisfacción integrada de factores de desarrollo humano, entendiendo el futuro como progreso para muchas familias del mundo campesino” (Fundación Luxemburgo). Respecto al área educacional, declaran promover una educación de niños, jóvenes y adultos “orientada al mundo de la vida y del trabajo agrícola, que favorezca las innovaciones de los conocimientos y de las tecnologías para el desarrollo económico y laboral de la población vulnerable” (Fundación Luxemburgo).

Respecto a la ejecución de la EPJA, el docente señala que “funciona igual como funcionaba antiguamente con el municipio, solamente que yo ahora me concentro solamente aquí en Teno (urbano)” (Alberto, 2020). Vale decir, funciona igual a la fase anterior en tanto es un programa al cual les estudiantes acceden sin ningún costo monetario, el título que reciben una vez acabada su educación les permite, en lo inmediato, posicionarse de mejor forma en el mercado laboral o bien continuar estudios superiores. A diferencia de la fase

previa en que Alberto sentía que iba “a ciegas”, la implementación de este programa coincide según el docente con una mejor organización por parte del MINEDUC en aspectos curriculares, existiendo una red de objetivos y contenidos, así como informaciones, material didáctico y evaluativo disponible en internet para los docentes.

El rol activo del municipio decayó y su participación en esta modalidad se redujo a facilitar el espacio (Liceo Polivalente) en donde ejecuta las clases la Fundación. De ello se desprende la mayor diferencia y ruptura respecto a la etapa predecesora, el lugar de las implementaciones, en singular, pues sólo se focaliza en el área urbana de Teno y, como consecuencia, hay menos horas de clases por lo que el cuerpo docente también se redujo.

Es criticable el abandono educativo en el que se encuentra el medio rural transcurridos tres años de la llegada de la Fundación Luxemburgo por dos razones. Primero, si consideramos la trayectoria previa de la EPJA en Teno, debería ser un deber para las sucesivas entidades ejecutoras estar al tanto de aquella realidad e intentar abarcar un área similar a la que se trabajó anteriormente, entendiendo que hay personas que siguen a la espera de una nueva posibilidad para finalizar sus estudios. Y segundo porque su inacción en los sectores rurales contradice todo su discurso con el cual se presentan. Sus objetivos, visión y misión declarados respecto a la promoción del trabajo agrícola y el progreso de las comunidades campesinas quedan en duda. Si la entidad surgió para velar por el bienestar de la población rural, si realizan acciones en distintas áreas en pos de ello, en fin, si se supone son conocedores de la realidad de aquellos lugares, ¿por qué no implementar desde un inicio la EPJA en las áreas rurales?, ¿por qué luego de tres años aún no existen indicios de extender el programa a esos sectores?

Es criticable y peor aún, preocupante. Como bien comenta Alberto, “y qué pasa con la gente rural... que se la arregle como pueda”, y continúa enfatizando que “el programa ahí veta a aquellos que no pueden acceder, o sea aquí no estamos hablando de una educación inclusiva, ¿para nada! Para nada, aquí el que puede acceder a educarse en la modalidad flexible es porque tiene como acceder a Teno” (2020). Para clarificar la situación al lector, se dice que el programa veta a quienes no pueden acceder, o que sólo está disponible para quienes pueden acceder a la parte urbana, pues las clases se imparten desde las 19 a las 22:00 horas, en una comuna cuya locomoción colectiva intercomunal es pésima y, para el horario en que finalizan las clases, prácticamente inexistente. Por lo que sólo quienes tengan como

movilizarse particularmente desde algún sector rural, pueden acceder a educarse. A la vez que la EPJA es inclusiva *per se*, la ejecución por parte de Fundación Luxemburgo no garantiza la inclusión educativa en uno de sus niveles más básicos como el acceso a la población rural.

En otro ámbito, el docente, que cuenta con vasta experiencia laboral en la modalidad, es crítico a la hora de realizar un balance de ambas gestiones:

“[...] mira yo de los años que llevo trabajando en educación adultos, yo creo que la mayoría y lo digo abiertamente, yo creo que a la mayoría de los que postulan (entidades ejecutoras), lo postulan no pensando en educar a la gente, lo postulan a la cantidad enorme de dinero que les llega [...]. Yo creo que su segundo plano es pensar en educar a la gente, el primero es cuánto dinero van a poder recaudar y... cuánto dinero va a quedar para las arcas municipales o a las arcas de la institución que sea que se adjudicó el proyecto. Yo lo he visto así, y lo vi en el CRS de Valparaíso y lo vi en muchas otras situaciones lo vi aquí en el municipio lo veo en la Luxemburgo en todo [...] hay una cuestión de lucro enorme, son muchas las platas que llegan” (Alberto, 2020).

En el último tiempo se hizo muy visible la presencia de las lógicas de mercado en el sistema educacional chileno, siendo objeto de críticas, movilizaciones estudiantiles y finalmente reformas por parte de los distintos gobiernos. Sin embargo estas acciones no abarcaron el conjunto del sistema y la modalidad educativa para personas jóvenes y adultas permanece relegada, no se advierten mecanismos fiscalizadores que permitan dar cuenta que los recursos que reciben las entidades ejecutoras se están invirtiendo efectivamente en garantizar el derecho a la educación a personas jóvenes y adultas, y no se esté lucrando con ellos. La percepción de los docentes al respecto puede constituir un puntapié inicial para tomar acciones al respecto.

La tercera fase de la EPJA en Teno está constituida por el programa Volver a Educarse (en adelante VAE) y gracias al testimonio de Rubén se escribieron las líneas que siguen. Esta iniciativa tiene el mérito de ser levantada por el propio Rubén junto a dos personas más luego de advertir la baja escolaridad en las áreas rurales de la provincia. Hay que mencionar que sólo Rubén actúa como docente, las otras dos personas realizan labores administrativas en pos del programa. El programa VAE trabaja en la comuna desde 2014 y junto a la Fundación Luxemburgo son las dos iniciativas que siguen vigentes.

A diferencia de las otras fases, éste programa se enmarca en la ‘Validación de Estudios para fines laborales’ que dispone el Ministerio de Educación y su funcionamiento consiste en “dar tutorías a grupos de personas focalizadas en juntas de vecinos, una vez a la semana y que rendirán pruebas de Enseñanza Básica y Enseñanza Media a través de exámenes libres” (Ilustre Municipalidad de Teno, 2015) que les otorgarán los certificados. Se remarca la finalidad laboral pues los certificados no habilitan para continuar estudios.

La preparación de exámenes libres, que bien podría ser un proceso individual, se realiza colectivamente gracias al acompañamiento y compromiso de quienes ejecutan el programa. A diferencia de las fases antes descritas, en donde las distintas entidades postulan a las licitaciones y son financiadas por el Estado a través de subvenciones por estudiantes, el programa VAE se implementa como iniciativa y con los recursos del municipio local, lo cual habla bien del municipio pero a la vez constituye una limitación a la hora de contratar más funcionarios y extender el programa.

Conforme a las motivaciones con que surgió, el programa se desarrolla en las áreas rurales de la comuna y también en la urbana. En cada sector las tutorías se implementan durante dos años y luego van rotando, en un año se preparan las pruebas de enseñanza básica y en el siguiente las de enseñanza media:

“nos vamos moviendo porque [...] hay sectores que están desprotegidos no están abarcados por nosotros, con la única diferencia que el San Sebastián (urbano) llevamos 6 años ahí, porque la gente llega todos los años entonces ahí uno se da cuenta si llevamos 6 años y tenemos matrícula sobre 30-35 todos los años entonces es mucha la gente que necesita nivelar sus estudios” (Rubén, 2020).

Se entiende de acuerdo al testimonio la desprotección o necesidad educativa que existe en amplias zonas de la comuna, y que el hecho de que se ejecute el programa en un lugar no implica que la situación quede zanjada, al contrario, es un estímulo para que más personas lleguen al año siguiente y el número de su matrícula lo confirma.

Rubén recuerda los humildes inicios del programa en Teno en “[...] el sector... en Lautaro... la población Lautaro, sí estuvimos haciendo clases en un patio, ahí una alumna bajo un parrón nos prestaba sillas sin pizarrón sin nada” (2020), posterior a esa experiencia, al igual que la primera fase descrita, sus clases las han realizado en sedes vecinales y escuelas cuando las hay. Reconoce que el nivel de exigencia para los estudiantes es mucho menor en esta modalidad laboral, se trabajan las cuatro asignaturas exigidas por el Ministerio pero de

una a la vez, de esta manera, están un mes y medio aproximadamente con una disciplina y luego cambian, así logran cubrir las todas en el año académico que va desde febrero a octubre.

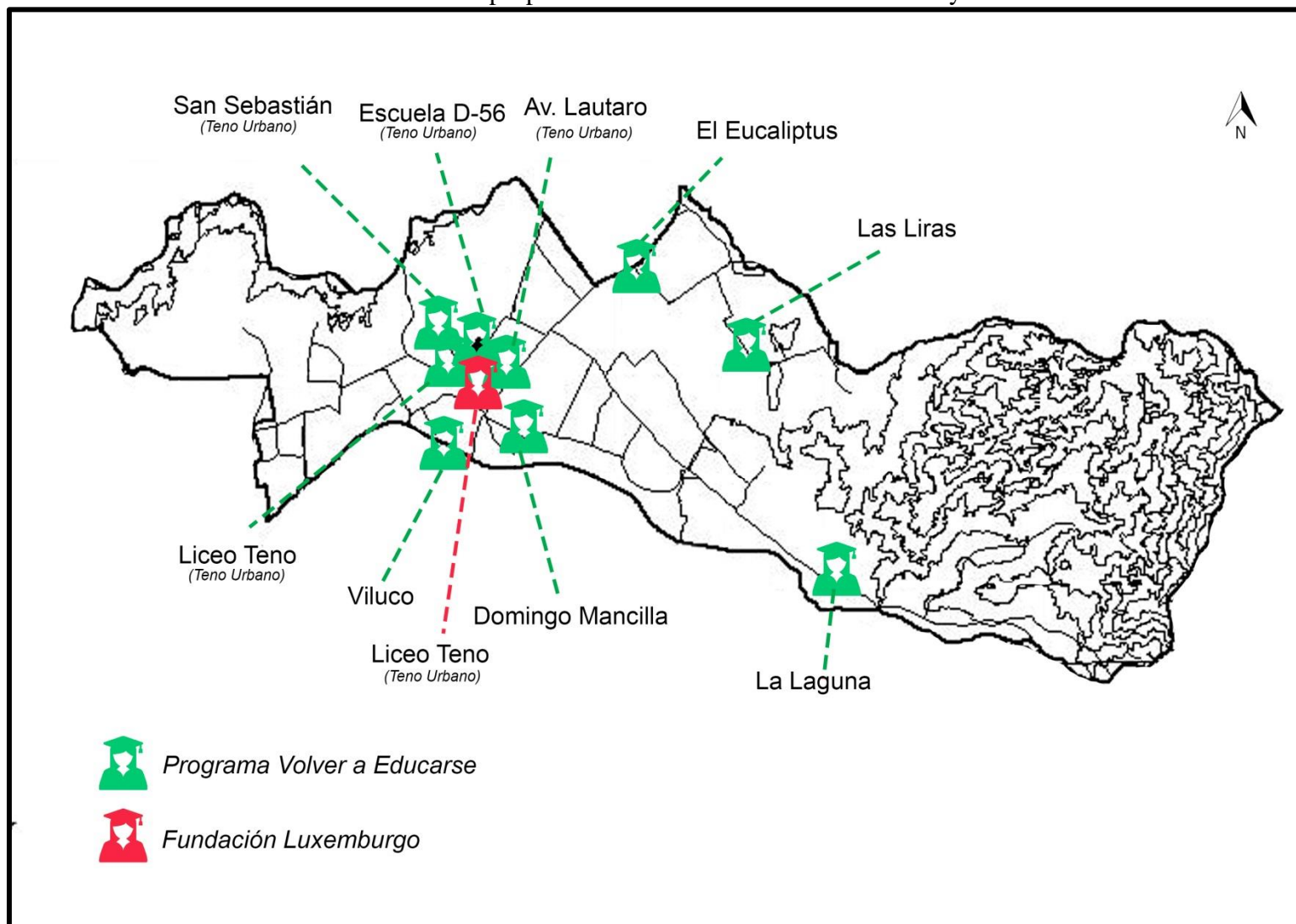
Al igual que las otras fases este programa también es gratuito, con la salvedad que los estudiantes deben cancelar sus cuatro textos de estudio. Textos que son elaborados por una integrante de VAE en base al temario del MINEDUC, de éste hacen un resumen dada la gran cantidad de contenidos que propone, posteriormente se imprime y en base a éste se comienzan a realizar las clases. El funcionamiento de dichas sesiones se describe de la siguiente manera:

“[...] cada clase se avanza de 10 hojas más o menos aproximado. Analizamos esas 10 hojas, se les explica, y después se les da tarea para su casa 10 hojas más [...] y cuando volvemos a la otra clase se retroalimenta [...] y se retroalimenta hasta que termina la asignatura se le hace una prueba diagnóstica y vamos viendo cómo va el análisis” (Rubén, 2020).

Esta dinámica de clases, descrita por la municipalidad como tutorías, se ha realizado satisfactoriamente a lo largo de los años y territorialmente se expresa de la siguiente manera:

Mapa 2. Localidades abordadas por los programas vigentes de EPJA en Teno entre 2014-2020.

Fuente: Elaboración propia en base a los testimonios de Rubén y Alberto.



A la vez que evidencia la mínima cobertura que ha realizado la Fundación Luxemburgo en Teno, el **Mapa 2** representa los nueve sectores en que ha trabajado el programa Volver a Educarse y que enumera Rubén. Sin embargo, bien podría considerarse un total de seis y no nueve pues cuatro de ellos están ubicados en el área urbana, lo bastante cercanos entre sí como para considerarlos conjuntamente en un solo sector. En el presente año trabajan en el área urbana (San Sebastián) y los sectores rurales de El Eucalipto, Las Liras y La Laguna. A raíz de la pandemia no se han podido llevar a cabo las tutorías presenciales, la implementación de clases remotas o virtuales fue descartada por el equipo al no existir las condiciones necesarias en sus estudiantes, de manera que su labor se redujo a ir a las distintas localidades y entregarles los materiales, actividades y tareas que luego son revisadas.

Si bien el testimonio de Rubén es en general favorable a la ejecución de la EPJA en Teno, implícitamente se identifican puntos de tensión, “hay muchos (sectores) que lo están pidiendo hace 4 años que están en espera que nosotros llegemos a ellos [...] pero no podemos abarcar todos” (2020). Sin decirlo, se advierte que la cobertura de EPJA hoy en día es insuficiente para las áreas rurales, lo cual se explica por la imposibilidad que tienen como trío de cubrir esa demanda ya que sus tiempos no se lo permiten pues realizan el programa paralelamente en otras dos comunas. En otras palabras, el reducido equipo pareciera asumir toda la responsabilidad a la hora de brindar esta modalidad educativa, pero no se abre a alternativas que pudieran remediarlo, como incorporar más docentes y/o funcionarios a su equipo para trabajar en más áreas, situación que se relaciona a lo limitante que resulta la vía de financiamiento del programa.

No obstante sea un proyecto municipal que lleva siete años de ejecución, se sostiene que el rol activo que tuvo alguna vez el municipio en la promoción de la EPJA ha decaído. Pero no nos confundamos, no es nuestra intención desmerecer el trabajo que se ha realizado desde VAE, al contrario, se destaca y se valora. Con el decaimiento de su rol nos referimos a la baja cobertura territorial que persiste actualmente pese al conocimiento de las experiencias educativas municipales previas.

Les estudiantes a través de los docentes.

Luego de conocer en profundidad las percepciones que tienen los docentes sobre el funcionamiento de la EPJA en Teno, cabe la pregunta ¿quiénes y cómo son los estudiantes

de esta modalidad? Los docentes entrevistados nos ayudan en la caracterización del perfil del estudiantado que participa en sus clases. Para ello nos serviremos de la categorización de tres fases recién presentada, a modo de establecer particularidades, similitudes y diferencias en torno a los siguientes criterios: procedencia (rural-urbana), características socioeconómicas, rango etario, composición por sexos, razones que están tras su desescolarización, motivaciones para re-escolarizarse, desescolarización en EPJA, experiencia con migrantes.

En la primera fase correspondiente a la gestión municipal, la procedencia de los estudiantes estuvo en estrecha relación con la cobertura territorial del programa, señala Alberto, “antiguamente los alumnos eran de los mismos sectores donde se implementaba el programa”, por lo que hubo un predominio de estudiantes rurales dado el amplio número de localidades trabajadas (ver Mapa 1). El mismo Alberto, partícipe de la vigente fase 2 a cargo de Fundación Luxemburgo comenta al respecto que como el programa se ejecuta en el área urbana “la mayor cantidad de alumnos que tenemos son justamente de Teno urbano... Aunque, vienen algunos de sectores rurales, pero esos alumnos son los mínimos” (2020). Conviene reiterar lo dicho anteriormente, por cuanto este programa o fase no es inclusivo al vetar a quienes no pueden acceder a él por sus propios medios, contradiciendo su misión y objetivos como fundación. Por su parte Rubén, correspondiente a la tercera fase o programa Volver a Educarse, indica con énfasis sobre la procedencia de sus estudiantes, “no rural, rural, sí, de hecho tenemos puro San Sebastián que es urbano, y los otros tres sectores son rurales” (2020).

A la hora de comentar las características socioeconómicas del estudiantado hay elementos en común entre las tres fases, un vistazo rápido les sitúa en un nivel bajo o medio bajo, éste último más cercano a quienes estudian en Fundación Luxemburgo. Más en detalle, como la gestión municipal y Volver a Educarse estaban extendidos a los campos, los docentes comentan que sus estudiantes se desempeñan en trabajos ocasionales propios al mercado laboral local, son gente de esfuerzo, principalmente campesina y temporera incluidas las mujeres, pues las labores agrícolas de temporada tanto en el campo como en los establecimientos industriales se han feminizado con el paso de los años. Rubén detalla experiencias en las clases, “llegan del trabajo [...] la gente llega en bicicleta y gente que llega con la palita al hombro la deja a un lado y entra a estudiar, con las botas llenas de barro” (2020). El factor trabajo es considerado por el equipo de Volver a Educarse a la hora de

realizar las sesiones, entendiendo el esfuerzo que realizan los estudiantes para re-escolarizarse, dan el espacio para que puedan compartir y relajarse, “dentro de la clase igual se deja un lapso para poder tomar teciito porque muchos llegan del trabajo con hambre, entonces eso también a ellos los hace entrar en confianza con uno” (Rubén, 2020).

El rango etario de los participantes es interesante de analizar en relación a lo planteado por la literatura, que advierte un cambio generacional o reconversión de la educación para personas jóvenes y adultas en una educación de jóvenes propiamente tal dada la amplia desescolarización o abandono escolar. Nuevamente surgen diferenciaciones y similitudes entre fases.

“Antiguamente había más gente entre 40 y 60” (2020), expresa Alberto en relación a la fase de gestión municipal. Entendemos la expresión “había” como referencia a una experiencia pasada del sujeto en donde recorría las distintas localidades de Teno haciendo clases, y no como una realidad que ya no se dé, pues el vigente programa VAE –que focaliza su trabajo en zonas rurales– da cuenta de su promedio de edad, “el promedio de edad que tenemos es sobre 45. Tenemos gente que hasta con 75 años ha sacado su cuarto medio laboral” (Rubén, 2020). Como es de suponer VAE no es exclusivo para ese rango etario, también hay presencia de jóvenes desde los 18 años, pero en menor medida y porque “ellos no tienen aspiración a ir a la universidad entonces optan por esta modalidad” (Rubén, 2020).

En las clases de Fundación Luxemburgo, fase vigente y focalizada en el sector urbano, es posible identificar el comentado cambio generacional, Alberto comenta “yo me atrevería a decir que hay más chiquillos más jóvenes, más jóvenes entre 18 y 25 años. Sí mucho más” (2020). De igual forma Rubén, que sin ser funcionario de la entidad privada pero sí estando informado de aquella realidad, señala, “Luxemburgo igual se enfoca a una edad promedio entre 17-25 años para seguir estudiando” (2020); vemos como nuevamente para él la juventud o el pertenecer al grupo juvenil guarda relación con la idea de seguir (o no) estudiando en el nivel superior, de lo cual se sobreentiende que los grupos de mayor edad tendrían más dificultades, menos posibilidades o menor interés de optar a dicho nivel. Con esta última información del rango etario, es posible corroborar la actual idea que argumenta que los programas de EPJA se están constituyendo en una forma de hacer frente a la desescolarización o abandono escolar, aspecto anticipado por Alberto quien comenta “habría que hacer un estudio de la deserción también, cuánta deserción escolar hay en la enseñanza

media de por qué nos están llegando más jóvenes que adultos” (2020). Su comentario es acertado y se refuerza con su experiencia estudiantil y laboral, pues entrega datos poco alentadores sobre la desescolarización en la comuna:

“me ha tocado hacerle clases a varios alumnos que, que los vi en la educación regular... la media regular y después culminaron la educación de adultos, mucho, sobre todo en el sector rural y compañeros míos que fueron en la escuela en la básica en la media, me ha tocado hacerles clases” (Alberto, 2020).

Respecto a la composición del estudiantado por sexo, los docentes indican lo siguiente. En la actual fase de Fundación Luxemburgo Alberto aclara que es bastante balanceado, siendo equitativa la participación de mujeres y hombres en los últimos tres años. Ahora bien, son coincidentes la antigua fase de gestión municipal y el actual programa VAE señalando que hubo/hay más presencia de mujeres en EPJA. En concordancia a los criterios recién mencionados, y atendiendo al contexto situado que estamos abordando, Alberto explica la mayor presencia de mujeres en relación al calendario agrícola, y frutícola en específico, y su entrecruzamiento con el académico:

“el municipio como lo tuvo varios años de repente empezábamos de marzo a junio y... y claro había gente que se iba incorporando a mitad de la clase o venía algunos días porque todavía quedaban trabajos de temporada. Después lo implementamos desde septiembre a diciembre y ahí nos fallaron mucho venían más damas que varones, a eso hago la distinción porque había más trabajo en el campo, son los periodos donde hay cosecha de guinda noviembre-diciembre [...] Antiguamente había esa variable, que iban más mujeres que hombres por el tema de las temporadas de trabajo [...] y por lo general era el jefe de hogar el que salía a trabajar” (Alberto, 2020).

El ingreso al mundo laboral, esgrimido habitualmente como una de las razones para abandonar la escuela, también se presenta como un factor que dificulta retomar los estudios a las personas jóvenes y adultas. En línea con lo anterior, a través del diálogo en las clases los docentes se dedican a conocer más a sus estudiantes, averiguando por un lado las razones que hubo tras su desescolarización.

Al respecto, sus testimonios son coincidentes con lo que plantean los estudios, al ya comentado ingreso laboral tempranero, Alberto agrega la maternidad/paternidad juvenil y el hecho de que varias personas postergaran sus propios estudios para darles la posibilidad a sus hijos(as) de estudiar. Rubén, con su marcada experiencia rural, añade el factor pobreza:

no existían los medios para estudiar, había que ir a estudiar en zonas alejadas, o se priorizaba al interior de las familias quienes de los hermanos(as) estudiaba. Y va más allá, señalando que los estudiantes de su programa no recibieron estudios por existir en sus padres una “mentalidad” de otra época, “sus papás casi ya no están vivos entonces tenían una mentalidad muy distinta a la de ahora, para ellos la mujer era de casa tenía que casarse tener hijos, y el hombre trabajar para mantener los hijos” (Rubén, 2020), estudiar pasaba a segundo plano de acuerdo a estos roles tradicionales.

Por otro lado, a través de la conversación los docentes indagan en las motivaciones que tienen las y los sujetos para retomar su educación. Para estos efectos son necesarias las distinciones entre fases dadas las finalidades que persiguen. Por un lado, de acuerdo a Alberto entre la gestión comunal y Fundación Luxemburgo se advierten las mismas motivaciones, las cuales persisten a lo largo del tiempo. Alberto estima que poco más de la mitad del estudiantado ingresa a EPJA con la motivación de un mejor futuro laboral, el que se obtendría no sólo a través de la obtención de licencias de enseñanza media, también por la posibilidad de continuar estudios superiores. A su criterio, un tercio del total finaliza sus estudios por satisfacción personal, motivación que está estrechamente asociada a personas que tienen sobre los 40 años. Y la menor cantidad de estudiantes, aproximadamente un 10%, tiene por motivación ayudar a sus hijos(as) con sus tareas, “porque han cambiado hoy en día los contenidos están más complejos y muchos padres o madres ya no están muy a tono con las materias y quieren aprender más” (Alberto, 2020). Es destacable esta última, pues es posible deducir que el brindar apoyo escolar a sus hijos(as) se realiza teniendo de base su propia experiencia de desescolarización que se espera no la repitan ellos(as).

Por su parte, quienes se incorporan al Programa Volver a Educarse lo hacen con intenciones de mejorar en el ámbito laboral dado el carácter específicamente laboral de la modalidad. Lo llamativo del testimonio de Rubén, es que esa aspiración a un mejor futuro laboral pasaría por abandonar el campo y migrar a las ciudades. Otras motivaciones se explican por la posibilidad de obtener licencia de conducir, cuyo requisito es tener certificado de enseñanza básica. También en esta fase hay quienes se animan a estudiar con el propósito de ayudar a sus hijas(os).

Una nueva arista se agregó a la EPJA como resultado de las migraciones transnacionales de la última década, pues al igual que en el sistema escolar formal, un amplio

segmento de la población migrante se ha incorporado a esta modalidad de estudios. Excede al propósito de esta investigación abordar en profundidad éste ámbito aún poco estudiado³, queda pendiente su tratamiento a nivel local teniendo en consideración los siguientes elementos. De acuerdo a los docentes, en las dos fases vigentes (Fundación Luxemburgo y VAE) hay presencia de migrantes sólo de nacionalidad haitiana, y la experiencia con este grupo es para tener en consideración a futuro pues fue la única instancia en que el desempeñarse como docente de EPJA fue asumido con complejidad dadas las diferencias en el idioma que impiden una comunicación efectiva, principalmente a la hora de leer y escribir. La situación es controversial, pues Alberto comenta que muchos de los y las migrantes vienen con su educación media completa, pero “aquí en Chile hay una barrera en que si ellos, aunque la tengan completa tienen que repetir igual toda la media para poder obtener certificado de enseñanza media” (Alberto, 2020), por lo cual deben invertir dos años en ello.

En último término, se puede decir en general que existe una relación de valoración recíproca entre los docentes y el estudiantado. La recepción de las clases por parte de los estudiantes es positiva y se muestran muy agradecidos, entendiendo que es una instancia de segunda oportunidad, los estudiantes “le toman otro valor a tu trabajo” (2020) comenta Alberto. Además, el conjunto de características presentadas llevan a los docentes a considerar a muchas de ellas como personas de bajo perfil, quienes llegan temerosas a las primeras clases, con vergüenza y en silencio, por lo que es necesario “romper el hielo” o hacerles entrar en confianza. Allí los docentes juegan un importante papel motivacional a la hora de ser cercanos con los estudiantes, favoreciendo su permanencia en los programas: “a medida que pasan las clases ellos se van dando cuenta que no es un monstruo pa ellos porque así ellos lo grafican [...] entonces se van soltando después al final participan todos y se ponen no feliz” (Rubén, 2020). Lo anterior es para resaltar, pues aquel “bajo perfil” tiene influencia a la hora de ser evaluados:

“Lo que no se ha mejorado todavía es que uno debería evaluar sus alumnos... uno el profesor que les dicta la clase, el profesor que estuvo todo el periodo con ellos por la confianza que hay con ellos, y no necesariamente eso implica que uno los va ayudar no al contrario, porque

³ La educación de personas jóvenes y adultas migrantes ha sido tratada por: Williamson M., Macarena, Williamson C., Guillermo (2018). Migración y ciudadanía: ¿inclusión o exclusión? reflexiones hacia la educación de personas jóvenes y adultas-EPJA. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 93-107). Talca, Chile: Ediciones UCM.

una persona adulta independientemente de la edad que tenga, si es joven o adulto ya, también influye eso los temas emocionales, al minuto que se evalúan se ponen muy nerviosos, de hecho hemos tenido muchos alumnos que... han venido todo el año a clases por decirlo, el día de la prueba no vienen, y solamente no vinieron por miedo por temor que la gente que los iba a evaluar no lo conocían” (Alberto, 2020).

Les estudiantes de EPJA son evaluados por una entidad distinta a las que ejecutan los programas, y los cuestionamientos planteados por el docente son válidos, ¿es muy descabellado pensar que la entidad ejecutora evalúe sus propios estudiantes? ¿si en un establecimiento tradicional los niños, niñas y adolescentes son evaluados por sus propios profesores, por qué en EPJA no?. La práctica evaluativa está cruzada por la emocionalidad de los estudiantes jóvenes y adultos, y a la fecha no hay quien se detenga a considerar el agobio, estrés, miedo u otras expresiones de emocionalidad que quedan en evidencia en estas instancias, cuyas consecuencias pueden redundar en un nuevo “fracaso” o re-escolarización truncada.

Expectativas docentes para las trayectorias de vida de sus estudiantes.

Finalizamos esta sección comentando las expectativas que tienen los docentes para el futuro sus estudiantes, con lo cual se puede evidenciar el sentido de la docencia o ejercicio pedagógico, muy influenciado además por las finalidades de los programas de EPJA.

Alberto, quien ha participado en dos fases de EPJA con clases presenciales tanto en el área urbana como rural, comenta respecto al ámbito laboral que las expectativas para sus estudiantes son “buenísimas”, entendiéndolo como una cuestión de causa-efecto, pues como se vio muchas veces las motivaciones para re-escolarizarse pasan por lo laboral, y posterior al egreso, las personas pueden postular a un mejor trabajo o bien mantenerse en el que estaban pero cuyo requisito para seguir en él por parte de sus empleadores era finalizar estudios.

Como los certificados de estos programas permiten la continuidad de estudios, y en vista de la mayor participación de población joven en el último tiempo, también tiene el docente muy buenas expectativas en el ámbito académico. Aunque con salvedades, pues si bien parte del estudiantado accede a estudios superiores, lo hacen principalmente a través de instituciones de formación técnica o institutos profesionales, “universitarios no me atrevería a decir parece que no, no conozco en esos años alguien que haya egresado del programa y haya ido a la universidad” (Alberto, 2020).

En una visión más integral, el docente expresa que su deseo es verles exitosos y contentos, sabiendo que el esfuerzo y sacrificio de estudiar, muchas veces realizado luego de las jornadas laborales, les sirvió para algo. En la misma línea comenta Rubén, cuyo programa es netamente dedicado al ámbito laboral, sus expectativas como equipo van enfocadas al bienestar subjetivo de las y los sujetos, es decir, que logren desarrollarse como personas y en especial, puedan subir su autoestima, pues no tener estudios, o tenerlos incompletos, era motivo de vergüenza al momento de hacer pública esa información. La posibilidad de finalizar estudios entonces constituye un factor para aumentar la autoestima. De igual forma, el abanico de posibilidades que se abrirían con la obtención de los certificados de estudios, estarían fuera del mundo rural o agrícola según el docente, por ello tiene la expectativa que puedan migrar del campo, al menos en términos laborales.

Conclusiones

Del análisis de los testimonios docentes sobre su ejercicio en la modalidad flexible de EPJA en Teno se desprenden varias conclusiones. En su conjunto, es posible sostener que predomina en las tres fases la visión tradicional de EPJA, entendida como una nivelación de estudios para una población excluida socialmente. El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida parece no estar presente como principio rector de las fases ni tampoco en las prácticas docentes, salvo la preocupación por insertar o posicionar de mejor manera al estudiantado en la vida laboral, no se advirtieron motivaciones de crear competencias para que los estudiantes participen activamente en la vida cívica o tecnológica, desarrollen habilidades de pensamiento crítico o impulsar la transformación social.

En ese sentido, y sabiendo que las motivaciones para re-escolarizarse son variadas, las voces docentes dejan entrever que la participación de los estudiantes está en gran medida influenciada por el reconocimiento y presión social de que sin una educación media completa es muy difícil incorporarse al mercado laboral. Lo anterior repercute en las prácticas pedagógicas, siendo el mejor ejemplo de aquello el programa Volver a Educarse, instancia surgida exclusivamente para este fin. La sensación es compartida por Alberto, “ahora hasta para atender un local, sin menospreciar ningún trabajo... para cualquier labor, te piden la enseñanza media” (2020). Es decir, las iniciativas de EPJA terminan siendo funcionales al

mercado laboral existiendo un objetivo mercantil implícito, aunque les abren mejores oportunidades a sus estudiantes, preparan mano de obra barata y poco calificada.

Los testimonios aportan evidencia situada a una realidad conocida a nivel latinoamericano: la desescolarización está más extendida en las zonas rurales. De aquel diagnóstico es posible rastrear huellas de una identidad funcionaria (Núñez, 2004) por la cual los docentes, influenciados por su formación o bien por sus experiencias laborales y vitales, asumen el compromiso de atender a los grupos más desfavorecidos y educar en contextos de ruralidad. En el marco de la inclusión (Echeita, 2016), la EPJA por un lado se presenta como una vía para reducir las desigualdades socioeconómicas y culturales de las comunidades rurales, y por otro, resalta la importancia que tiene para el aprendizaje y la calidad de vida de las personas las dimensiones relacionales y afectivas.

Conforme a lo anterior, se destaca el trabajo de VAE y el realizado por el municipio en una primera fase, quienes acercan los programas a las distintas localidades rurales y no son los integrantes de dichas zonas quienes tienen que ir tras la educación, pues la lejanía, al igual que en años anteriores, continúa siendo un factor de exclusión educativa y social. De allí surgen parte de las valoraciones positivas que expresan los docentes, del compromiso con aquel estudiantado y la buena recepción que tienen sus clases lo cual les motiva a seguir en la modalidad afirmando que es imposible de abandonar. Las experiencias son un refuerzo constante a su motivación y a su identidad.

No obstante, se evidenció que sigue siendo baja la proporción de población potencial que los programas logran abordar, en especial en el área rural. Pese a la positiva valoración, en Rubén se expresa claramente lo limitado que resultan sus prácticas pedagógicas, situación que asume como una responsabilidad que compete sólo al equipo de VAE. Al contrario, visto en perspectiva, se podría esperar una mayor participación del municipio local en la promoción de la EPJA, bien aumentando los recursos destinados a VAE para ampliar el programa, o tal como lo hacía entre 2006 y 2014, periodo de auge de la EPJA en Teno, postulando a las licitaciones anuales y retomar la modalidad flexible que hoy se ejecuta en la comuna exclusivamente por la Fundación Luxemburgo.

Si bien se valora el trabajo que realiza ésta última en la comuna, brindado educación gratuita a un segmento de la población que pretende dejar atrás la desescolarización y buscar mejores oportunidades vitales, son válidos los cuestionamientos, en especial por las

contradicciones dadas entre su misión-visión y el trabajo efectivamente realizado. La desatención de las zonas rurales persiste, y no existen indicios para reparar en ello, sólo quienes tengan como movilizarse de manera particular al centro urbano de la comuna pueden optar por re-escolarizarse. Si efectivamente no está en sus capacidades llevar el programa a los campos, y si efectivamente existe una real preocupación por esa población, bien se podrían buscar soluciones temporales como gestionar el traslado de los estudiantes, pero de eso aún nada. Compartimos el sentir de Alberto pues para el sector privado parece estar en segundo plano el brindar educación y lo que prima son afanes mercantiles.

El cambio generacional del estudiantado advertido ampliamente por la literatura en los últimos años, se corrobora también a nivel local aunque con salvedades. Es pertinente concluir que dicho cambio es una realidad más cercana a las áreas urbanas, aplicable tanto para la modalidad regular y la flexible, pues la evidencia presentada da cuenta de que en la primera y tercera fase, en las zonas rurales el rango etario de los estudiantes promediaba los 40 años, y en menor medida superándolo ampliamente. Si los programas y estudios se focalizaran más en estas áreas, tal vez sería posible tensionar el citado cambio.

El factor de la ruralidad, ampliamente tratado en este escrito, debiera ser un criterio a considerar por parte del Ministerio de Educación y empezar a dar pertinencia territorial a la EPJA en los distintos territorios. Fundación Luxemburgo está a un paso de hacerlo, falta mayor coherencia entre su discurso y su práctica. Por su parte VAE manifiesta interés en que la gente salga del campo y migre a las ciudades, aspecto que nos plantea dudas y es necesario investigar a futuro las perspectivas de los estudiantes para contrastar. Si la EPJA fuera más pertinente, fomentando el desarrollo y bienestar de las áreas rurales, esta noción podría quedar de lado.

La desescolarización entendida como un fenómeno complejo y doloroso en la vida de las personas (Román, 2013) tiene su contraparte en la culminación de estudios. Las expectativas de los docentes respecto a la educación que imparten apuntan a aumentar los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes, la re-escolarización, adquirir nuevos conocimientos y habilidades, contribuye a mejorar la autoestima y autovaloración de las y los sujetos.

En la actual sociedad del conocimiento resulta vital contar con estudios para desenvolverse de manera óptima en ella, pues una consecuencia para la población adulta de

no culminar sus estudios son las barreras en el campo de la informática y la tecnología (González R. , 2017), lo cual se evidencia en el programa VAE que en medio de la emergencia sanitaria se ha visto impedido de realizar clases de manera virtual argumentando que sus estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo.

Para finalizar comentar dos proyecciones. La primera, relevar la necesidad de que surjan estudios respecto a la situación de los estudiantes migrantes en EPJA, pues el grueso de la población migrante corresponde a la categoría de adulto joven y cada año se incorporan más a la modalidad pese a que muchas veces cuentan con estudios completos.

Y por último, un llamado de atención a las instituciones formadoras de docentes, pues la EPJA sigue siendo un área rezagada en el conjunto del sistema educativo, y los docentes tienen que tener preparación para desempeñarse en espacios diversos con estudiantes que necesitan reinsertarse socialmente o mejorar su calidad de vida. Es preciso incorporar prácticas pedagógicas en esta área o bien ofrecer capacitaciones para los docentes que allí se desempeñan.

Bibliografía

- Alberto. (23 de julio de 2020). (K. Infante Gajardo, Entrevistador)
- Alvarado, K., Carrasco, M., Díaz, C., Faivovich, A., Paredes, C., Videla, G., y otros. (2014). *La reintegración educativa. Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación*. Santiago: LOM.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*. Universidad de Chile.
- Cooperativa.cl. (9 de junio de 2020). *cooperativa.cl*. Recuperado el 24 de junio de 2020, de <https://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/salud/coronavirus/mineduc-estima-que-80-mil-escolares-podrian-dejar-sus-estudios-por-la/2020-06-09/095206.html>
- Cortés, L., Portales, J., & Peters, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Saberes Educativos*(3), 143-151.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39-62.
- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? *Herramientas para la investigación social*, 72-109.
- Fundación Luxemburgo. (s.f.). *fundacionluxemburgo.cl*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2020, de http://www.fundacionluxemburgo.cl/?page_id=265
- Fundación Luxemburgo. (s.f.). <http://www.fundacionluxemburgo.cl>. Recuperado el 7 de Septiembre de 2020, de http://www.fundacionluxemburgo.cl/?page_id=277
- García, J. M. (2012). La exclusión social en la teoría social de Niklas Luhmann. *Século XXI. Revista de Ciencias Sociales*, 43-71.
- Goicovich, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, 11-53.
- González, Á. (2009). Factores asociados a la retención escolar en escuelas rurales de la provincia de Talca, Chile. Años 2008-2009.
- González, R. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill .
- Ilustre Municipalidad de Teno. (2015). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2015*. Teno.
- Ilustre Municipalidad de Teno, (. (2016). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Teno.
- Jiménez, M., & Gajardo, C. (2016). El sentido de la docencia en la educación de adultos y sus implicancias: estudio etnográfico en un Centro de Educación Integral de Adultos de Santiago. *Revista Akademèia*, 87-102.
- Navarro, J., Rojas C., C., Rojas E., C., & Zúñiga, Y. (2015). Estudio de relatos de docentes de establecimientos de educación de adultos sobre sus prácticas pedagógicas. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1-7.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de las Ciencias de la Educación*. Santiago.
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de Educación*, 57-65.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 11(2), 33-59.
- Rubén. (5 de Agosto de 2020). (K. Infante Gajardo, Entrevistador)
- Torres, R. M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI, Belém-Pará, Brasil, 19-22 de mayo del 2009), organizada por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL)*.
- Universidad de Chile. (30 de abril de 2020). *uchile.cl*. Recuperado el 24 de junio de 2020, de <https://uchile.cl/u162982>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"* (pág. 15). Barcelona: GTD-PREAL-ORT.