



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Carrera de Pedagogía en educación media

“Experiencias de docentes de Educación para jóvenes y adultos en la educación remota de emergencia”

Nombre: Antonella Rojas Rivas

Profesora Guía: Marcela Gaete

Agosto 2021

Resumen

La presente investigación nace desde mi vivencia como docente educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Se pretende proporcionar un análisis sobre la experiencia de los docentes de la EPJA en la educación remota de emergencia que se imparte en Chile en medio de la pandemia. Para ellos se realizaron entrevistas a docentes de la modalidad regular tercera jornada de una comuna de Santiago. Para el análisis de los resultados se realizó un levantamiento de tres categorías temáticas (experiencia en la modalidad remota de emergencia, tensiones y desafíos pedagógicos-didácticos). Con estas se realizaron triangulaciones entre fuentes y teóricas. El análisis de los resultados indica que la modalidad virtual ha sido desgastante y desafiante para los docentes, pero a su vez ha traído consigo beneficios como el aprendizaje de nuevas herramientas tecnológicas que les han proporcionado una mejora en la realización de sus clases.

Palabras claves: Educación para Jóvenes y adultos, educación remota de emergencia, pandemia, experiencia docente.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia ha acrecentado las desigualdades sociales, lo que se ha convertido en una de las grandes problemáticas que las sociedades han tenido que sortear durante este tiempo, siendo variados los sectores de desarrollo humano y social que se han visto afectados por la crisis sanitaria.

La pandemia por COVID-19 ha impactado a todas las personas e instituciones, y por supuesto, el ámbito educativo no ha sido la excepción. Los sistemas educativos no han quedado fuera de esta problemática, por lo que han pasado por un momento difícil, las condiciones en las que se ha desarrollado la educación a distancia durante estos dos últimos años han sido muy desiguales, y lo que estudiantes y docentes han tenido que adaptarse.

Los niños y niñas de familias con bajos ingresos han corrido un mayor riesgo de verse excluidos del aprendizaje en línea. Las escuelas con recursos históricamente insuficientes, y con alumnos que ya se enfrentaban a mayores obstáculos en su aprendizaje, tuvieron que

esforzarse especialmente para llegar a sus alumnos a través de las brechas digitales. Los sistemas educativos a menudo no han proporcionado formación en materia de alfabetización digital a estudiantes y docentes para garantizar que puedan utilizar estas tecnologías con seguridad y confianza.

Las brechas en la educación acrecentaron y ni las grandes universidades, ni menos los sistemas escolares de los sectores populares de América Latina, ni muchos menos los sectores educativos más precarizados como lo son los sistemas educativos para jóvenes. Pero no sólo no estaban preparadas las organizaciones educacionales, incluyendo sus docentes, sus infraestructuras, sus planes y programas, sus materiales didácticos para la virtualidad, sino que tampoco estaban preparadas las viviendas con el acceso eléctrico necesario, ni con la tecnología para transformarse en aulas, sin dejar de ser hogares con todas las deficiencias de millones de casas de grupos prioritarios, tampoco lo estaban las familias que allí habitan y que se han visto enfrentados(as) a un nivel crítico sus tradicionales deficiencias en conexiones, falta de espacio, hacinamiento, carencias estructurales como el acceso a la salud, y la labilidad del empleo.

El sistema educacional chileno se ha enfrentado la emergencia sanitaria y su impacto en la vida escolar a través de la educación a distancia, con todas las limitaciones que ello tiene en materia de capacitación de los y las docentes. La educación en línea de emergencia ha sido aplicada como una réplica de la educación presencial, simulando en las casas las actividades y los procedimientos de estudio y evaluación que son propios de la vida escolar regular.

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), también ha implementado esta modalidad de educación, siendo los docentes los que han debido asumir el desafío de enfrentar el proceso escolar con acciones de educación a distancia a través del uso de plataformas de tecnologías de comunicación remota (como Zoom, Meet y Whatsapp), preparación de guías de aprendizaje sin ninguna política educacional enfocadas en las necesidades específicas del estudiantado que accede a estos establecimientos.

El presente trabajo de investigación devela parte de mi experiencia como docente de EPJA en un establecimiento de la ciudad de Santiago. Se describen las problemáticas que vivimos diariamente, y que son corolario de las políticas educacionales del país. Posteriormente se relatan los desafíos que enfrentan los docentes de EPJA como corolario de las características

etarias y sociales propias del estudiantado, y de las políticas educacionales del país. Debido a la emergencia sanitaria por la pandemia por Covid-19 se implementó la modalidad remota de emergencia en todo el sistema educacional del país, q partir de situación surge la pregunta ¿Cuáles son las principales tensiones y desafíos pedagógicos y didácticos que enfrentan los (as) docentes en la modalidad tercera jornada de la educación de jóvenes y adultos en la educación remota de emergencia?

El objetivo de este seminario es describir y analizar las vivencias, tensiones y desafíos pedagógicos y didácticos que enfrentan los (as) docentes de un colegio vespertino de educación de jóvenes y adultos en la educación remota de emergencia para enfatizar y discutir los aspectos positivos y negativos con los que se han enfrentado los docentes durante esta crisis sanitaria.

Para esto se realizaron entrevistas a docentes de distintas áreas con preguntas que permitieron describir las experiencias de los y las docentes frente a la modalidad remota, identificar las tensiones que enfrentan los docentes frente a la modalidad remota, describir los desafíos pedagógicos-didácticos que enfrentan los docentes frente a la modalidad remota y analizar e interpretar la forma en que enfrentan la educación remota de emergencia los y las docentes de educación para jóvenes y adultos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile, actualmente son tres las modalidades de regularización de estudios o de «segunda oportunidad» que atienden a jóvenes y adultos que por diversas circunstancias no finalizaron la educación primaria y/o secundaria. Estas son la modalidad «regular», la modalidad «flexible» y la denominada «proyectos de reinserción escolar», siendo la primera la más importante por contar con el mayor número de beneficiarios (<https://epja.mineduc.cl/>).

Estos establecimientos son tratados como cualquier establecimiento público (incluso ocupando muchas veces el mismo espacio que el de la educación formal diurna) por lo que también son obligados a competir por recursos, ni siquiera de manera diferenciada, sino que en las mismas condiciones que el resto de los establecimientos, a pesar de que quiénes asisten poseen características muy diferentes, siendo muchas veces personas que tienen

responsabilidades laborales y familiares, sobre todos quienes asisten a los de Tercera Jornada y Modalidad Flexible, por lo que las tasas de asistencia y deserción son mucho más alta que en el sistema formal diurno.

La educación para jóvenes y adultos en nuestro país no se encuentra en focos de atención pública ni tampoco tiene prioridad en el sistema educativo, de hecho, la EPJA resulta invisible no tan solo para el Estado, sino que también para centros de investigación, teniendo en cuenta que la “educación media no está en el centro de ningún debate ni es prioridad de la política pública” (Espinoza, Castillo & González, 2014, p.70), debiendo las escuelas funcionar con un sistema de financiamiento por asistencia de los(as) estudiantes, del mismo modo que un colegio regular, como destaca Acuña (2015) la “EPJA no tiene opción de postular a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aun cuando la mayoría de los alumnos son jóvenes, y el riesgo que abandonen por segunda vez es alto” (p.9)

Es por esto por lo que la educación para adultos es mucho más vulnerable a las consecuencias negativas de la mercantilización, pasando a llevar con ello el desarrollo de quienes asisten a terminar sus estudios con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida. Inestabilidad, falta de continuidad y de recursos son las problemáticas que más impactan. Inestabilidad, pues la cantidad de matrículas y la tasa de deserción son las que determinan continuidades y distribución de recursos, partiendo muchas veces en desventaja frente a la educación formal diurna. Hay incluso interrupción de procesos educativos, pues de no llegar a cierta cantidad de matrículas ocurre desde el cierre de cursos, y de especialidades en la modalidad técnico-profesional, hasta el cierre por completo del proyecto educativo.

Si la educación pública es la gran perjudicada con el modelo mercantil que hoy impera, la educación para adultos es, básicamente, la gran olvidada y precarizada.

A parte de esta precariedad que describe al EPJA, los docentes se enfrentan a otra problemática que se fundamenta en el contexto que identifica a su estudiantado por diferencias etarias, sociales y culturales, estas no han sido consideradas en ninguna política educativa, Al contrario, en Chile se ha restringido la educación de adultos a la «normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas (Infante y Letelier, 2013).

No existe ninguna preparación de los docentes en lo referido al conocimiento de las culturas, los lenguajes y las formas identitarias de los jóvenes y adultos, así como a las estrategias pedagógicas y de educación emocional en relación con la contención y a las necesidades de sus estudiantes. Osorio (2013) afirma que los principales desafíos para los docentes de la EPJA son “la participación de los jóvenes, su rol en la generación de cohesión social, las estrategias de enseñanza y aprendizaje” (p.3). Según lo anterior, la EPJA debiese tener un enfoque de desarrollo de capacidades en todo su repertorio, tanto las necesarias para el desempeño laboral, como para la convivencia social y la participación ciudadana (Souza, 2020).

Esta escasa preparación se hace manifiesta en la percepción por parte de los docentes de que gran parte de sus estudiantes al ser desertores de la educación, tienen necesidades diferentes y que no tienen herramientas para abordar problemas de aprendizaje o psicosociales ya que no es parte de su formación inicial.

Si bien la gran mayoría de estos cuenta con un título de profesor otorgado por una universidad tradicional del CRUCH o por una universidad privada no tradicional, y un gran porcentaje ha realizado algún curso de capacitación o perfeccionamiento, estos están enfocados en el área que imparten y no en temáticas asociadas a la EPJA. Desde el discernimiento de los docentes, el perfeccionamiento en EPJA, ha sido parte del auto aprendizaje y la experiencia en aula (MINEDUC, 2016).

Por último, otro eje problemático es percibido por los docentes es el actual currículo de la EPJA responde al proceso de desarrollo que ha sostenido Chile desde la década de 1990, cuyo objetivo es aumentar la escolaridad de la población para extender la fuerza de trabajo calificada (Catelli, 2016), quedando la educación para personas adultas reducida a los programas de alfabetización y a programas de formación laboral (Souza et al., 2020)

El establecimiento en el que se realiza esta investigación es una escuela con modalidad vespertina tercera jornada que se ubica en un sector emblemático de una comuna periférica por la historia de organización política de sus pobladores, este sector está habitado por personas de mucho esfuerzo, que viven insertas en un entorno de violencia, tanto policial, como de grupos narcos. La escuela cuenta con una matrícula aproximada de 120 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 18 hasta los 65 años. La dirección, administración y UTP es

compartida con la jornada de la mañana lo que hace que en la jornada vespertina no haya mayor regulación y control que una reunión mensual con dirección y UTP.

En base a mi experiencia como docente en este establecimiento he podido identificar algunas de las principales tensiones que mencionaré a continuación:

- Se enseña el currículo para la educación de adultos establecido por el MINEDUC. El material proporcionado por el ministerio está desactualizado y no proporciona herramientas didácticas ni de evaluación que permitan guiar la planificación de las clases. Por lo que en general los profesores trabajan con sus propias herramientas. Tampoco hay una exigencia de planificación de clases, solo se hace una semestral.
- Principalmente, las clases son expositivas mediante pizarra y guías de aprendizaje. No hay gran disponibilidad de herramientas tecnológicas.
- En cuanto a la evaluación, existe una gran flexibilidad. Se da preferencia a evaluaciones de actividades en clases evitando las pruebas. Esto debido al poco tiempo disponible de los y las estudiantes ya que en su mayoría son trabajadores.
- Debido a la heterogeneidad del alumnado, se da prioridad al desarrollo personal por sobre lo académico. Hay estudiantes (principalmente los mayores de 40) que deciden retomar sus estudios solo por sociabilizar o como superación personal, los que llevan muchos años sin asistir a una escuela, con ellos hay que empezar de cero por lo que se puede avanzar muy poco en cuanto a contenidos. Algunos de los más jóvenes en cambio, tienen interés en continuar estudios en educación superior por lo que esperan prepararse para rendir la PTU.

Este es mi tercer año trabajando como docente de ciencias en dicha Escuela, si bien cuando llegué ya tenía experiencia en educación de adultos y era consciente de los desafíos pedagógicos que conlleva nunca he dejado de sentir una gran incertidumbre frente a las decisiones que debo tomar, como también cuestionamientos frente a mi labor como docente.

Entre las principales situaciones que han generado ruidos, incomodidades y desafíos durante mi experiencia en esta institución están las referidas a la heterogeneidad de las necesidades de los y las estudiantes de esta escuela, por lo que planificar las clases es una ardua tarea. Hay señoras mayores que solo quieren salir de su casa para hacer algo, las cuales dejaron de

estudiar hace más de veinte años; también hay jóvenes con “problemas de aprendizaje”, o con condiciones que nunca han sido detectadas; haitianos y haitianas que apenas hablan castellano a los que solo los he escuchado decir “hola profe”; hay un gran número de jóvenes desertores del sistema educacional, por problemas conductuales, drogas, problemas familiares; mujeres que van con sus bebés, los que pasan a formar parte del curso.

Mis cuestionamientos como profesora surgen cada vez que realizo una clase, cuando tomo el rol de “profesora tradicional” que tanto les acomoda a algunos estudiantes (será porque es lo único que conocen), y me centro en pasar los contenidos y en que aprendan. Cuando realizo una evaluación y debo poner notas y escucho los consejos de mis colegas diciendo “no te hagas problemas, si al final van a pasar todos”, “hay que ayudarlos con las notas, esto es un trámite para ellos”.

Durante el periodo de pandemia se han hecho más evidente la necesidad de una estrategia educacional exclusiva y contextualizada para jóvenes y adultos, la política impulsada por el ministerio de replicar las clases presenciales en modo virtual ha hecho que la desmotivación, incertidumbre y la deserción en nuestros estudiantes hayan aumentado. Nos exigen hacer 4 horas pedagógicas por asignatura y utilizar la plataforma Classroom, cuando tenemos estudiantes que ni siquiera tienen correo electrónico. Esto nos ha llevado a un desgaste emocional y físico, hemos tenido que hacernos cargo de estos problemas junto con ir probando estrategias que sean contextualizadas a las realidades de nuestros estudiantes.

Por otra parte, la modalidad virtual nos ha entregado una ventaja que es imposible soslayar, el acceso a herramientas tecnológicas para utilizar en nuestras estrategias didácticas, algo impensado unos años atrás debido a los escasos recursos con los que contamos. Esto nos ha permitido aprender nuevos instrumentos que han sido de gran utilidad para mantener la motivación y generar un aprendizaje.

En resumen, la modalidad remota de emergencia cambió la realidad en los docentes, estos van desde la pedagogía, didáctica y también en las tensiones y desafíos que deben enfrentar. Los docentes de la EPJA no han quedado incólumes a estos cambios, por lo que la presente investigación acomete visibilizarlos.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las vivencias, principales tensiones y desafíos pedagógicos-didácticos que enfrentan los (as) docentes en la modalidad tercera jornada de la educación de jóvenes y adultos en la educación remota de emergencia?

Objetivo General

Analizar las vivencias, tensiones y desafíos pedagógicos y didácticos que enfrentan los (as) docentes de un colegio vespertino de educación de jóvenes y adultos en la educación remota de emergencia para enfatizar y discutir los aspectos positivos y negativos con los que se han enfrentado los docentes durante esta crisis sanitaria.

Objetivos específicos:

- Describir las experiencias de los y las docentes frente a la modalidad remota.
- Identificar las tensiones que enfrentan los docentes frente a la modalidad remota.
- Describir los desafíos pedagógicos-didácticos que enfrentan los docentes frente a la modalidad remota.
- Analizar e interpretar la forma en que enfrentan la educación remota de emergencia los y las docentes de educación para jóvenes y adultos.

3. MARCO CONCEPTUAL

La educación para jóvenes y adultos en Chile se ha ido constituyendo durante más de 70 años, en primera instancia, con el objetivo de reducir el gran porcentaje de analfabetismo que existían en la población, para así mejorar las condiciones culturales y laborales, y pudiesen acceder a un progreso económico y social (Acuña et al., 1990). A lo largo de su trayectoria ha sufrido diferentes cambios, los que van en respuesta del tiempo y del tipo de estudiantes que recibe este sistema educacional.

En un inicio la educación para adultos surge, en primera instancia, como una necesidad de integrar socialmente a este sujeto, mediante la alfabetización, capacitación y actividades más bien técnicas orientadas hacia la producción nacional, todo lo cual queda legitimado bajo este tipo de educación. Considerando el punto anterior, la educación de adultos se ha concebido

como un proceso de inclusión social, siendo sus ejes principales la escolarización y la alfabetización la educación para adultos se entiende en un contexto de desigualdad y falta de oportunidades que provienen del propio sistema educacional, que pretende dar una alternativa a los excluidos del sistema educacional tradicional (Gonzáles et al., 2016). Resulta muy complicado caracterizar o definir qué es y hacia quiénes apunta esta educación para adultos, pues ésta es resultado de un universo de realidades diversas, tales como las diferencias sociales, las dificultades familiares, la parcialidad de las edades y géneros.

Los principales propósitos de esta modalidad educativa son garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente.

Los antecedentes de la EPJA en Chile tienen sus orígenes en los movimientos de educación popular que entraron en ebullición a partir de la década de 1950 en toda América Latina y que tenía como intención, en líneas generales, el cambio de la realidad opresora, el reconocimiento, la valoración y la emancipación de los diversos sujetos individuales y colectivos, la concientización política y la educación de base como desarrollo comunitario y cultural.

Aunque la tradición de la educación popular desarrollada en las décadas de 1960 y 1970 en el país, fue interrumpida por el golpe militar de 1973, cuando hubo una vertiginosa expansión de la EPJA, con mayor énfasis al proceso de alfabetización de adultos, se mantuvo impulsada tanto por los organismos internacionales como por diversos grupos políticos y organizaciones de base, generando una corriente de educación popular articulada a las luchas sociales de la época (Acuña et al., 1990).

El legado más exponente de ese periodo fueron el de las ideas de Paulo Freire, que vivió en el país de 1964 hasta 1969, y que hasta en la actualidad representa la tradición intelectual y pedagógica del movimiento. Después del golpe militar de 1973, la EPJA se limitó a procesos de reposición de estudios en el ámbito de la educación formal. Las políticas orientadas hacia la región colocaron la educación en el centro de las prioridades de desarrollo, situándola

como un sector estratégico para la inserción del país en el proceso de globalización. De esa forma, la consolidación del proyecto educativo chileno viene a lo largo de los años procesándose bajo la lógica de la internacionalización de la economía y del mercado y en la formación de capital humano (Souza et al., 2020)

Las reformas neoliberales que fueron iniciadas durante el régimen militar de Augusto Pinochet (1973-1990) dejaron como herencia del último acto de gobierno frente a la transición democrática, la promulgación, el 10 de marzo de 1990, de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) conocida también como “ley del último día”, la cual atendía los intereses de una nueva estructura productiva que se venía consolidando, y así, posibilitó más claramente su oferta por la iniciativa privada (Casassus, 2001)

Desde la década de 1980 el Programa Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) se encuentra a cargo de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas dependiente de la División de Educación General de la Subsecretaría de Educación, y se encarga de coordinar las distintas modalidades de estudio a través de las cuales el Ministerio de Educación regula la entrega de servicios educativos a las personas que requieren comenzar, continuar, validar, reconocer y/o certificar estudios básicos o medios. En la actualidad se enmarca en el enfoque de la educación a lo largo de toda la vida, a través de dos modalidades principales: regular y flexible.

Con el comienzo de la democracia, con los gobiernos de la Concertación, las políticas educativas siguieron la misma línea neoliberal impuesta por la dictadura y se volcaron hacia un proceso de expansión económica. Según Vargas (2013, p.1), “privilegiaron la educación escolar básica y posteriormente la educación escolar secundaria, reduciéndose la educación de personas adultas a los programas de alfabetización y a confusos programas de formación laboral”. De esa forma, la EPJA fue delineándose con base en los objetivos de incorporación de sus beneficiarios al mercado (Corvalán, 2007), siendo creados diversos programas educativos destinados a la formación de mano de obra para el trabajo.

En Chile, actualmente son tres las modalidades de regularización de estudios o de «segunda oportunidad» que atienden a jóvenes y adultos que por diversas circunstancias no finalizaron la educación primaria y/o secundaria. Estas son la modalidad «regular», la modalidad

«flexible» y la denominada «proyectos de reinserción escolar», siendo la primera la más importante por contar con el mayor número de beneficiarios.

La modalidad de educación de adultos más utilizada en el país es la Regular (Espinoza et al., 2014a), destinada a personas adultas y jóvenes que no han completado su escolaridad básica o media, pero que tienen tiempo disponible para asistir regularmente a clases. Tiene como población objetivo a personas mayores de 15 años para quienes deseen completar su escolaridad de enseñanza básica y de 17 años para quienes deseen completar su escolaridad de enseñanza media, en forma gratuita. La modalidad regular se imparte en diversos tipos de establecimientos y regímenes:

- Terceras jornadas: establecimientos que funcionan durante el día con educación para niños y/o jóvenes (escuelas regulares) y que en la jornada vespertina imparten modalidad educativa para jóvenes y adultos.
- Escuelas penitenciarias: Centros educativos ubicados en recintos penitenciarios y del SENAME, que atienden a jóvenes y adultos privados de libertad, lo que les permite completar su enseñanza básica y media, junto con realizar algunos oficios.
- CEIA: Centros de Educación Integrada de Adultos, que imparten exclusivamente programas de educación de jóvenes y adultos. Trabajan en las tres jornadas y su oferta muchas veces contempla una educación técnica profesional o nivel con oficio.
- Modalidad Flexible: Lo imparten entidades “ejecutoras”, quienes se adjudican el programa en licitaciones a las cuales llama el MINEDUC, para luego hacer un llamado a entidades evaluadoras, quienes toman pruebas de todas las áreas a los estudiantes. En esta modalidad educativa, el pago a las Entidades Ejecutoras es por resultados.
- Campaña de alfabetización “Contigo Aprendo”: Iniciativa educativa gratuita impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El objetivo es que las personas aprendan a leer, escribir, desarrollen su pensamiento matemático y alcancen aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico.

La educación para jóvenes y adultos en nuestro país no se encuentra en focos de atención pública ni tampoco tiene prioridad en el sistema educativo, de hecho, la EPJA resulta invisible no tan solo para el Estado, sino que también para centros de investigación, teniendo en cuenta que la “educación media no está en el centro de ningún debate ni es prioridad de la política pública” (Espinoza, Castillo & González, 2014, p.70), debiendo las escuelas funcionar con un sistema de financiamiento por asistencia de los(as) estudiantes, del mismo modo que un colegio regular, como destaca Acuña (2015) la “EPJA no tiene opción de postular a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aun cuando la mayoría de los alumnos son jóvenes, y el riesgo que abandonen por segunda vez es alto” (p.9). Esta es una ley que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país (MINEDUC).

En la formación inicial docente dentro del país no hay especialización en educación de adultos y muy escasa la capacitación. En cuanto a posgrados, la Universidad de Playa Ancha dicta los programas de Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos y El Diplomado en Educación de Adultos. La misma institución mantiene una revista enfocada en esta área de la educación con el mismo nombre del programa de magister. Debido a esta escasa formación son los docentes los que muchas veces sin ningún tipo de capacitación deben adaptarse y buscar herramientas para atender a esta diversidad característica del estudiantado de la EPJA.

La heterogeneidad de los estudiantes de la EPJA depende de distintos factores como son el nivel de escolaridad, la edad, los rasgos socioculturales entre otros, que condicionan todo el proceso de enseñanza aprendizaje y en donde el actor principal es el adulto en cuestión (Infante & Letelier, 2005). Durante el 2018 el 71% de los (as) estudiantes matriculados en la EPJA eran menores a 24 años, los que en su mayoría desertaron de la educación tradicional “razones económicas o por maternidad o paternidad precoz” (Letelier, 2019, p. 10).

Los(as) estudiantes que son atendidos en esta modalidad educativa, traen consigo un historial de fracaso en el que “un 34% repitió dos o más veces. (Espínola, Claro & Walker 2009, p.44). Este reiterado fracaso escolar provoca muchas veces una baja autoestima y autoconcepto estudiantil, considerando que “casi la mitad de los estudiantes de la EPJA hace una reconstrucción o representación del fracaso escolar, asociable a sus acciones individuales,

más que a limitaciones y obstáculos de contexto”. (Espinoza, Castillo & González, 2017, p.16).

Según datos de MINEDUC, 2016

- El 71,1 % de los estudiantes son jóvenes menores de 22 años, y se dedican solo a estudiar, no tienen hijos y han retomado los estudios después de 1 año de abandono.
- Un 21% tiene entre 23 y 40 años, se dedica a trabajar y estudiar, son madres y/o padres, y han pasado en promedio 13 años desde que dejaron de estudiar
- El 7,9% de los estudiantes tienen entre 41 y 77 años, se encuentran en su mayoría trabajando y estudiando y han pasado aproximadamente 30 años desde que dejaron de estudiar en el sistema formal

En Chile, actualmente, se ha restringido la educación de adultos a la «normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas (Infante y Letelier, 2013). Las políticas de educación para jóvenes y adultos están enfocadas a la retención escolar de los jóvenes que hoy en día frecuentan el sistema escolar (para evitar engrosar las cifras oficiales de deserción escolar) y, por otro, a la simple alfabetización (habilidades de lectoescritura y matemáticas) y terminación formal de estudios de un segmento reducido de la población adulta. No obstante, dichas iniciativas no consideran las trayectorias, necesidades y potencialidades de esa población ni tampoco el rol que podría jugar la educación de adultos en términos de inclusión social de segmentos vulnerables de la población (Espinoza et al., 2014) focalizar la educación de adultos sólo a regularizar estudios es una estrategia mínima que demuestra una escasa visión política (Osorio, 2013).

4. Metodología

El presente trabajo se enmarca en un caso de estudio. Esta es una técnica de investigación cualitativa que se centra en el estudio exhaustivo de un fenómeno. El estudio de casos sigue una metodología común para el estudio de escenarios igualmente comunes (por ejemplo, el aula un colegio).

Esta investigación es de carácter cualitativa porque busca indagar en las vivencias de docentes de la modalidad regular tercera jornada vespertino de la periferia de Santiago. Este tipo de investigación nos permite comprender y explorar fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, 2014)

La muestra es de tipo intencional y está compuesta por cuatro docentes que se desempeñan en diferentes áreas del conocimiento en educación para jóvenes y adultos de una escuela con modalidad tercera jornada. Los criterios de selección de la muestra son: sexo, edad, área de especialidad y años de experiencia (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Sujetos	Género	Sector de aprendizaje	Edad	Años de experiencia
Docente 1	F	Lenguaje	30	5
Docente 2	M	Matemáticas	60	35
Docente 3	M	Ciencias sociales	25	2
Docente 4	F	Programa PIE	45	21

La técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas (Tabla 2), la cual implica una reunión en la que el entrevistador no sigue estrictamente una lista formal de preguntas, sino que este hace preguntas más abiertas, permitiendo una discusión con el entrevistado en lugar de un formato sencillo de preguntas y respuestas.

La técnica cualitativa del análisis fue a partir del levantamiento de categorías emergentes a partir del relato de los docentes. Para el procedimiento de análisis de datos se realizó un levantamiento de tres categorías temáticas (experiencia en la modalidad remota de emergencia, tensiones y desafíos pedagógicos-didácticos). Consecutivamente se realizó una triangulación entre fuentes en la que se realizaron comparaciones entre los 4 entrevistados, y finalmente se efectuó una triangulación teórica para comparar las experiencias de los docentes con el marco conceptual.

Tabla 2. Preguntas de la entrevista

Tema	Categoría	Subcategoría	Pregunta
Vivencia	Experiencia frente a la modalidad remota	Experiencia previa	¿Cómo ha sido tu experiencia en la EPJA?
		Experiencia modalidad remota	¿Cómo has vivido la modalidad remota en la educación para adultos modalidad tercera jornada?
		Sentido al trabajo en EPJA	¿Qué sentido le das al trabajo en educación para jóvenes y adultos? ¿Cuáles son tus expectativas? ¿Sientes que este sentido y tus expectativas han cambiado con la modalidad remota?
Tensiones	Tensiones frente a la modalidad remota.	Tensiones percibidas por docentes	¿Cuáles son las principales tensiones que has enfrentado en tu trabajo en el aula durante la pandemia? ¿Son diferentes a las de antes de la pandemia?
		Tensiones percibidas por estudiantes	¿Cómo sientes que los estudiantes han vivido las clases virtuales? ¿Te han comentado algo al respecto? ¿Es diferente a lo que pasaba antes de la pandemia?
Desafíos	Desafíos pedagógicos-didácticos la modalidad remota.	Desafíos pedagógicos	¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentas al realizar tus clases? ¿son distintos a los que tenías antes de la pandemia?
		Desafíos didácticos	¿Has tenido que modificar la organización, planificación, estrategias, etc. para realizar tus clases virtuales? ¿Cuéntame cómo? ¿Consideras que las decisiones que has tomado para realizar tus clases remotas son pertinentes al contexto escolar? ¿Cuéntame cuáles han sido estas decisiones?

5. Resultados

A partir de los resultados obtenidos y de sus respectivos análisis, se presentan las semejanzas y diferencias surgidas desde las voces de los entrevistados en relación con las respectivas tres categorías establecidas: Vivencias frente a la modalidad remota, tensiones y desafíos pedagógicos-didácticos la modalidad remota.

5.1 Vivencia frente a la modalidad remota

5.1.1. Semejanzas:

De la vivencia de los docentes dentro de su trayectoria en la EPJA destacan el agradecimiento y reconocimiento de los estudiantes a su labor como docentes, destacando entre estos los grupos etarios más altos. Todos los entrevistados aluden ser motivados por la respuesta positiva de sus estudiantes, y que a la vez hace que el ambiente en el aula generalmente sea grato. Lo anterior concuerda con la caracterización docente hecha por el MINEDUC (2016) en la que destaca que las motivaciones se vinculan con la gratificación que entrega a los docentes el trabajar en EPJA (emocional y profesional por sobre económica) y por contribuir al desarrollo educativo de jóvenes y adultos.

Todos los docentes señalan como uno de los aspectos negativos dentro de sus vivencias a la precarización y abandono de las políticas públicas educacionales hacia la EPJA, y que esto también ocurre desde la dirección del establecimiento, la que solo se enfoca en solucionar los problemas y mejorar las condiciones de los docentes que trabajan en la jornada diurna dejándolos a ellos casi a su suerte.

En cuanto a la vivencia de los docentes en la modalidad remota de emergencia. Desde la perspectiva de todos los entrevistados uno de los factores que más los ha marcado es la organización de sus tiempos, ya que, aunque las jornadas son más cortas, el trabajo virtual conlleva creación y/o transformación de material, la atención de estudiantes es a toda hora, el trabajo desde el hogar implica estar pendiente de labores domésticas, atención de hijos, etc. En distintos momentos de la pandemia declaran haber sentido cansancio, agotamiento, incertidumbre y estrés.

Los docentes mencionan que no han contado con apoyo material ni emocional por parte de la dirección del establecimiento, que han tenido que lidiar y solucionar problemas, establecer horarios, ubicar estudiantes, y proveerse de herramientas tecnológicas por su propia cuenta.

Dentro del aula virtual, todos los docentes concuerdan en que han tenido que dar prioridad a la contención emocional de sus estudiantes dejando de lado los contenidos curriculares. Que el problema de la deserción ha aumentado y que “nosotros hemos debido ubicar a estudiantes

fantasmas al momento de evaluar, llamando por teléfono e incluso buscar en redes sociales (Docente 4)”.

Los consultados consideran que la inserción de TICS ha sido fundamental para el desarrollo de sus clases, y que han debido invertir un tiempo considerable en la creación de material.

La búsqueda constante de nuevas estrategias para motivar, enseñar y evaluar es algo en que todos los docentes concuerdan, para ellos no hay nada definitivo ya que están aprendiendo constantemente. Los contenidos han sido priorizados y comprimidos, han debido seleccionar bajo su criterio cuales pasan y cuáles no.

En el último punto en que concuerdan es que han debido flexibilizar aún más la evaluación, hasta el punto de hacerla personalizada ya que la realidad de los estudiantes puede cambiar en cualquier momento (enfermedad, muerte de un familiar, cesantía).

Desde el punto de vista de los sujetos de investigación, la vivencia de los estudiantes de la modalidad remota está marcada por la dificultad del uso de la tecnología, principalmente en los rangos etarios mayores. Otro de los aspectos que mencionan es la dificultad de concentrarse durante las clases debido a distracciones en el hogar “una gran parte de los estudiantes en el horario de clases debe realizar labores domésticas, dar comida a sus hijos o hijas, hacer tareas etc.” (Docente 3)

También hacen referencia al cansancio, estrés y ansiedad que les han provocado las clases virtuales, debido principalmente a la dificultad de adaptarse a esta nueva modalidad.

En cuanto al sentido y las expectativas compartidas de los docentes entrevistados, estos concuerdan en que su labor tiene un sentido de ayuda a la superación personal de sus estudiantes. Esto principalmente desde el punto de vista de que la educación puede ayudar a mejorar condiciones laborales, económicas y emocionales (autoestima, superación personal), en conjunto estas mejoras tendrían una influencia directa en la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias.

Por otra parte, dentro de las expectativas en común se encuentra la mejora en las condiciones de EPJA, que la educación vespertina deje de estar tan abandonada, que deje de ser el patio trasero de la educación pública “que se termine la marginación económica y también comunitaria” (Docente 3). Todos los docentes mencionan que sus expectativas se han visto

limitadas por la virtualidad y que han debido enfocarse en contención emocional o evitar deserción.

5.1.2. Diferencias

La docente 1 difiere de la de los demás en su vivencia de una anterior experiencia en el EPJA en la que destaca que vivía una sobre exigencia por parte de la dirección, y que el contexto de sus estudiantes estaba marcado por violencia y drogas y que esto se hacía presente en el aula “en el otro colegio llegaban estudiantes drogados incluso con armas, y no teníamos ningún apoyo de la dirección” (Docente 1)

El docente 2 destaca dentro de su vivencia como docente el manejo de sus tiempos ya que trabaja jornada completa durante el día, y que le queda poco tiempo para dedicar a la vespertina. Y dentro de sus mayores complicaciones está las diferentes trayectorias del estudiantado “algunos llevan 30 años sin estudiar, es muy difícil enseñarles” (Docente 2)

El docente 3 considera que su experiencia en la EPJA es muy buena debido principalmente a las buenas relaciones que ha podido establecer con sus estudiantes, otro factor que destaca es la cercanía al su hogar del establecimiento, lo que le permite un buen manejo de los tiempos y dedicarse a otras labores.

La docente 4 resume su vivencia como muy grata en general, y que esto le ha permitido adquirir grandes aprendizajes, tanto en lo emocional como académico.

Desde la vivencia de la docente 1 destaca que la modalidad remota le ha resultado cómoda por no tener que viajar al trabajo, ya que su hogar queda lejos del establecimiento. En comparación con la presencialidad “la virtualidad es más complicada ya que las dificultades personales de sus estudiantes se han hecho más presentes y que ella ha tenido que hacerse cargo y lidiar con estas, esto le ha resultado muy agotador” (Docente 1).

El docente 2 menciona dentro de su vivencia la dificultad que ha tenido para utilizar TICS junto con la mala conectividad, lo que muchas veces hace que se corten sus clases y se ponga nervioso por no poder solucionarlo. Por otra parte, manifiesta que ha sido muy complicado que sus estudiantes entiendan.

El docente 3 alude que su facilidad para el uso de TICS le ha facilitado su trabajo en esta modalidad, que ha podido mejorar sus clases y que estudiantes que no podían asistir presencial debido a su horario de trabajo se han podido integrar.

La docente 4 apunta a que ha podido implementar mejor el trabajo colaborativo y ha aprendido nuevas herramientas, lo que le ha permitido mejorar su llegada a los estudiantes. Sin embargo, es más complejo entender las necesidades de sus estudiantes debido a que la mayoría de los que forman parte del programa PIE son muy tímidos y le ha costado comunicarse de forma virtual.

Para la docente 1 uno de los factores que recalcan dentro de su trabajo en pandemia es el tratar de mantener un mínimo de exigencia a los estudiantes, ya que considera que muchas veces se entiende el paso por la EPJA como solo un trámite y que algunos colegas pueden ser muy condescendientes con las notas, lo que puede ser muy dañino para los estudiantes. Con respecto a esto menciona que en la modalidad remota esta situación se ha acentuado.

Según lo que indica el docente 2 según su percepción los estudiantes más jóvenes se han adaptado mejor a esta modalidad, incluso algunos han mejorado su asistencia. En cambio, a los grupos etarios mayores les ha costado más adaptarse debido a la brecha digital.

El docente 3 comparte esta apreciación con su colega, afirmando que a algunos estudiantes le ha ido mejor con esta modalidad “extrañan las relaciones interpersonales, el trato directo con sus pares y con los docentes” (Docente 3).

La docente 4 menciona que muchos estudiantes han dejado de lado sus estudios debido a la prioridad que deben dar a labores familiares (atender hijos, familia). Añade que muchos piden presencialidad por las mismas razones que menciona el docente 3.

Para la docente 1 y el docente 2 una de las expectativas es ayudar a superar los problemas de autoestima y confianza que traen algunos estudiantes producto de sus fracasos académicos anteriores.

El docente 3 le da un sentido social muy significativo, considerando que para algunos estudiantes este es un proceso muy importante y voluntario que han decidido terminar, ya sea por necesidad de trabajo. También menciona que una parte de los estudiantes se encuentran en procesos judiciales y contar con papeles de estudio les ha sido beneficioso para retomar

su vida normal. Hay otras personas que toman esto como una meta personal, particularmente las personas mayores. Dándole un sentido valórico emocional muy grande.

A pesar de las vicisitudes de la virtualidad para los docentes 1 y 3 el sentido de su trabajo no ha cambiado mucho. Para los docentes 2 y 4 solo se han visto afectados por la desmotivación que han padecido en ciertos momentos de la pandemia.

En cuanto a las semejanzas observadas en los relatos no son foráneas de la realidad que viven gran parte de los docentes de nuestro país. Las condiciones en la que se imparte educación son muy desiguales, siendo de menor calidad para los sectores más vulnerables. Específicamente para la EPJA se hace propia la falta de recursos y el abandono por parte de las políticas educacionales públicas.

Se hacen muy presentes las peculiaridades del estudiantado de la educación de adultos, y esto es algo que rescatan los docentes tanto dentro de ellos aspectos negativos, como positivos. Dentro de los positivos se encuentra la percepción de que la labor de los docentes va más allá que una entrega de contenidos para regularizar estudios, sino que una labor social y política de superación de la pobreza y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. Dentro de las negativas se hacen presentes la percepción de problemas de aprendizajes y falta de herramientas para enfrentar este escenario. Lo anterior es privativo de la heterogeneidad del estudiantado de la EPJA.

Con respecto a la educación remota de emergencia son equivalentes las vivencias de los educadores entrevistados con la realidad a nivel país en el ámbito educacional. Algunas de las diferencias radican en el manejo de herramientas tecnológicas, lo que es un factor que ha resultado negativo en los entrevistados de mayor edad.

5.2. Tensiones

5.2.1. Semejanzas

Todos mencionan como una de las principales tensiones de la modalidad virtual son los problemas de conectividad, tanto de estudiantes como de ellos. Esta situación no solamente ha sido problemática en la EPJA, sino que en todo el sistema educativo nacional.

En este sentido, declaran que no ha habido ninguna ayuda institucional para mejorar esta situación, tampoco han recibido recursos de parte del ministerio u otras instituciones.

Otro elemento en que concuerdan todos los sujetos de estudio es el horario de atención a estudiantes. Según lo que indican ya no hay horario fijo de atención, y que muchas veces en pro de ayudar a algún estudiante se atiende en cualquier momento. Declaran que muchas veces hay estudiantes que no empatizan con esto y que han recibido llamadas y mensajes después de las 24:00 horas. Esta situación ha generado en varios docentes una situación de estrés, cansancio y agobio, ya que no pueden desconectarse en ningún momento de su trabajo.

Los entrevistados mencionan que la relación con la directiva del establecimiento ha ido empeorando, que se han sentido pasados a llevar en la toma de decisiones importantes que no se sienten apoyados frente a problemas con estudiantes, y que sienten que su trabajo no es reconocido. Un ejemplo de esta situación es que hay un máximo de estudiantes que pueden repetir cada año, siendo que en la realidad solo por inasistencia, el número de repitencia tendría que ser mayor por lo que a finalizar el año tienen que pasar estudiantes que no han asistido a ninguna clase. Esto desvaloriza el trabajo docente y va en desmedro del sentido principal de esta profesión, que es el enseñar

5.2.2. Diferencias

La docente 1 añade dentro de las tensiones que los estudiantes a pesar de ser adultos son muy tímidos, también tienen muy baja autoestima académica, no hablan y les da vergüenza preguntar, esto le genera gran dificultad a la hora de hacer clase, actividades y evaluar.

El docente 2 señala que para él ha sido un gran problema el manejo de las herramientas virtuales “he tenido que invertir mucho tiempo en aprender” (Docente 2). Por otra parte, la mala conectividad que tiene en su hogar “lo hace ponerse nervioso y estresado” (Docente 2).

Lo descrito por los entrevistados referente a las tensiones suceden principalmente a que la modalidad virtual se implementó tratando de suplir a las clases presenciales, reproduciendo un sistema sin contemplar los contextos. Las políticas educativas dejaron en último lugar de consideración a los docentes, dando prioridad a la entrega de contenidos. Sin embargo, estas tensiones no son iguales para todos los entrevistados, ya que la edad en este caso sería un factor que marca la diferencia al momento de enfrentar la modalidad virtual, esto puede ser

explicado por la formación y manejo de TICS, y por otra parte por el malestar docente, que se hace más notorio en los docentes con mayores años de experiencia.

Al analizar las palabras de los entrevistados se hace notoria la falta de reflexión sobre su formación, sus capacidades o sus estrategias para trabajar con adultos. Si bien, surgen tensiones con respecto a falta de formación y de herramientas para su trabajo, no hay una mirada holística del proceso educativo que involucre sus propias capacidades y falencias. Creo que las políticas institucionales y la falta de reconocimiento a su trabajo por parte de la dirección, han mermado el sentido de educar a adultos en los docentes y los han situado en una posición defensiva más que constructiva. Esta situación de “desamparo” y falta de reconocimiento docente en que se perciben estos docentes los hace enfocar las tensiones en el sistema, dejando de lado el verdadero sentido que debe tener la educación de jóvenes y adultos.

5.3. Desafíos pedagógicos-didácticos la modalidad remota.

5.3.1. Semejanzas

Dentro de los aspectos didácticos de su trabajo los entrevistados mencionan que ninguno cuenta con una preparación o capacitación para el trabajo en contextos tan heterogéneos como lo es el estudiantado de la EPJA, y que esto les resulta muchas veces complejos.

Por otra parte, aluden que el ausentismo y la deserción de los estudiantes les resulta muy desfavorable al momento de entregar un aprendizaje y que cómo existe tanta flexibilidad por parte de la dirección, muchos estudiantes pasan de curso sin tener ningún aprendizaje. Los entrevistados aluden que este problema es mayor en estudiantes más jóvenes “ya que los mayores son más responsables” (Docente 2)

Uno de los aspectos pedagógicos que les resultan más desafiantes es el seguimiento de los aprendizajes, según sus relatos esta situación se ha dilatado durante esta modalidad. Se ha optado por la permanencia de los estudiantes lo que muchas veces hace que se “pongan notas por esfuerzo o por su situación personal complicada, dejando de lado el aprendizaje” (Docente 1).

5.3.2. Diferencias

Sin lugar a duda realizar clases a través de esta modalidad es un gran desafío para cualquier docente independiente de su área, cada uno de los entrevistados comentaron en las entrevistas que se las han arreglado tratando de innovar y mantener la motivación de sus estudiantes.

La entrevistada 1 explica que ha tenido que enfrentarse a la poca capacidad expresiva de gran parte de sus estudiantes, a la timidez y al poco manejo de aspectos tan básicos como escribir un correo, cortesía al escribir, etc. “muchos estudiantes no son capaces de hablar debido a la timidez y baja autoestima, tuve que reunirme con ellos en grupos reducidos para mantener el contacto y poder evaluar si comprendían lo que les explicaba” (Docente 1). También menciona la profesora que esta estrategia la ha usa para las actividades en clases, que con la formación de grupos pequeños ha podido realizar un seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes.

El docente 2 menciona como una situación que genera un mayor desafío dentro de su trabajo es la entrega de contenidos, ya que “ha sido muy difícil explicar los ejercicios en esta modalidad, tampoco puede hacer un seguimiento al trabajo y aprendizaje durante la clase” (Docente 2). El docente alude que al no poder ver como desarrollan los ejercicios no puede corregir errores, ni guiarlos para que enmienden. También señala que no ha podido avanzar en los contenidos ya que hay muchos estudiantes que se integran a la escuela ya avanzado el año y otros que faltan muchos, estos llegan sin ningún conocimiento por lo que debe nivelar y retroceder en los contenidos. Esta situación produciría un desmedro a los estudiantes que están más avanzados. También menciona que ha enfocado su estrategia en realizar ejercicios diferenciados a sus estudiantes, ya que algunos tienen más habilidades que otros, y así evita la frustración de los que les cuesta más.

La contextualización de los contenidos es la estrategia que mejor le ha resultado para motivar en las clases del docente 3, este declara que la respuesta de los estudiantes ha sido muy satisfactoria y que, a pesar de las dificultades de la virtualidad, “ha habido una notable mejora ya que en la presencialidad no cuentan con ningún tipo de herramientas tecnológicas y sus clases se deben supeditar a la pizarra y plumón” (Docente 3).

El entrevistado 3 menciona que la estrategia que más ha utilizado es la contextualización:

“Trato de que relacionen los cometidos con las ciudades y estructuras que se relacionan con algún contenido, si viajo a algún lugar donde encuentro algo que me permita contextualizar algún contenido, le saco una foto y las comparto al grupo de WhatsApp y les hago una pregunta” (Docente 3).

El docente señala que este grupo ha sido de vital importancia para mantener el contacto y crear lazos más allá de la docencia.

La educadora diferencial (docente 4) ha debido utilizar el acompañamiento pedagógico y el seguimiento de estudiantes como herramienta para evitar la deserción. En ocasiones llamando directamente a los estudiantes o a algún familiar para incentivar la continuidad.

La baja participación de los estudiantes es una situación que afecta negativamente la motivación docente “esto es uno de los más grandes desafíos que ha tenido que enfrentar durante la modalidad virtual” (Docente 4). Esta docente señala que ha tenido que aprender muchas herramientas tecnológicas para poder motivar a los estudiantes, también ha tomado un curso de manejo de Classroom.

Sobre los desafíos pedagógicos-didácticos la modalidad remota destaca la falta de preparación y capacitación contextualizada a la realidad del EPJA, esto concuerda con los datos publicados por el MINEDUC (2016) “no hay perfeccionamiento en temáticas asociadas a la EPJA”. Sin lugar a duda, no todas las áreas de contenidos. Cada docente ha tenido que buscar la fórmula para cumplir con la entrega de contenidos y mantener la motivación, tanto propia, como de sus estudiantes. En general han enfrentado la educación remota de emergencia con compromiso personal y poco apoyo institucional. Sin embargo, hay factores que influyen en cómo la afrontan, los profesores con mayores años de experiencia han asumido un rol más paternalista y una de las mayores preocupaciones que demuestran es que los estudiantes pasen de curso, no hay una reflexión o crítica a su rol como docente. En cambio, los docentes más jóvenes ven esta modalidad como un desafío y una oportunidad para mejorar e innovar en sus estrategias, y aunque son críticos del sistema educacional de la EPJA también son conscientes de que el sentido de su trabajo va más allá de entregar

contenidos y de que sus estudiantes obtengan la enseñanza media. Ven un sentido político y social en su labor.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Son muchas las consecuencias de la pandemia para los actores del sistema educativo, este nuevo contexto ha involucrado un alto nivel de presión adicional para los docentes, causado por el estrés tecnológico y la incertidumbre respecto a las dificultades domésticas de los alumnos, así como también el avance de la pandemia, las dificultades del aislamiento y la salud de sus seres queridos. El actual escenario de la educación a distancia puede operar como desencadenante y generar la afectación de la salud mental (Ribeiro et al., 2020). Por otra parte, no ha habido suficiente ayuda de parte del estado para soslayar las problemáticas asociadas a la educación remota de emergencia teniendo que ser los propios docentes los encargados de aprender, capacitarse en el uso de herramientas tecnológicas (TIC) para el proceso educativo.

Una de las dificultades más mencionadas por los docentes es el manejo de un estudiantado heterogéneo. Es marcada la dificultad de trabajo con personas adultas que dejaron de estudiar por un largo periodo de tiempo, con jóvenes con problemas de aprendizaje, algunos de estos nunca han sido diagnosticados, los estudiantes de nacionalidad haitiana también representan un desafío debido a la barrera del idioma. Estas dificultades se han acrecentado debido principalmente al trato impersonal que es corolario de la modalidad remota. Los docentes han optado debido a la heterogeneidad del alumnado, a dar prioridad al desarrollo personal por sobre lo académico (contención emocional, amistad). Hay estudiantes (principalmente los mayores de 40) que deciden retomar sus estudios solo por sociabilizar o como superación personal, los que llevan muchos años sin asistir a una escuela, con ellos hay que empezar de cero por lo que se puede avanzar muy poco en cuanto a contenidos. Algunos de los más jóvenes en cambio, tienen interés en continuar estudios en educación superior por lo que esperan prepararse para rendir la PTU.

Las principales tensiones y desafíos señalados por los docentes están dadas por la brecha digital, esta es concebida como “un fenómeno multidimensional que incluye un conjunto complejo de brechas” (Cortés et al., 2020, p.2), en la cual el acceso ya no es suficiente, sino que el saber usar la tecnología y aprovechar los medios de forma satisfactoria para el desarrollo social y personal, sin embargo, las personas de menor nivel educacional, de género femenino y entre un rango de edad entre los 55 y 64 años, son usuarias pasivas de internet, en donde solo reciben información, noticias, y se comunican través de aplicaciones de uso masivo (Facebook, Whatsapp).

Se puede inferir que las políticas educacionales de la EPJA han desmotivado y desviado la esencia de la docencia, al lidiar con la falta de recurso, la desvaloración de su trabajo ha llevado a algunos profesionales de la educación. En las palabras de los entrevistados se hace presente un profundo malestar y disconformidad con las condiciones laborales, y en algunos casos se desprende un desencanto con su profesión. Con respecto a esto es posible concluir que el “malestar docente” es mayor en los profesionales de la educación de la EPJA con más años de experiencia laboral. El malestar docente se manifiesta cuando el docente tiene agotamiento emocional y físico, presentando estrés, desencanto hacia su trabajo y sintiendo que la profesión que ejerce no sirve de mucho (Ander-Egg, 2005).

Esta investigación nos devela que son necesarias políticas públicas educacionales enfocadas en la EPJA tercera jornada, que permitiesen desarrollar estrategias colaborativas y de reflexión del rol del docente para así romper con el aislamiento y el tedio en que han caído algunos educadores como consecuencia de las políticas educacionales actuales. A pesar de las problemáticas ocasionadas por la falta de conectividad y herramientas para realizar clases remotas de emergencia, la virtualidad ha beneficiado a los docentes de la EPJA al poder capacitarse y aprender nuevas herramientas y a utilizar TICS que les han permitido mejorar sus clases. La educación remota de emergencia podría prodigar una oportunidad para mejorar las condiciones de la EPJA.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. 1a. ed., Rosario: Homo Sapiens.

Acuña E., Balcázar B., Barra J., Bascuñán S., Córdova M., Figueroa A. 1990. Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile. Tesis presentada como requisito para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Austral de Chile.

Casassus, J. (2001). Una reforma educacional en América Latina en un contexto de globalización. Caderno de Pesquisa.144, 07-28.

Clodinámica Consulting. (2016). Estudio de caracterización, percepción y expectativas de los estudiantes y docentes de la EPJA. Santiago: Educación para Personas Jóvenes y MINEDUC. Recuperado de: <https://epja.mineduc.cl/2016/11/30/informe-final-estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-los-estudiantes-docentes-la-epja/>

Cortés, F., De Tezanos, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. Midevidencias, 22, 1-6. Extraído de <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>

Corvalán, Javier. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile. México: CREFAL, 2008

Espinoza Díaz, Oscar, Castillo, Dante, Gonzalez Fiegehen, Luis, & Santa Cruz, Juan Carlos. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. Psicoperspectivas, 13(3), 69-81. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/393>

Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014): La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular. Última Década, 22(40), 159-181.

González A., O. Cruzat, A. Fonseca, P. Olivares, V. Oporto. (2016). Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA. Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación. Universidad

Católica de la Santísima Concepción, Facultad de educación programa de formación pedagógica para licenciados en educación.

Infante, M. y Letelier, M. (2013). Ausencia y vigencia de la educación de personas jóvenes y adultas en el debate sobre política educativa. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.

Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24

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”, *Temas de Educación*, (19), pp. 57-65 <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/380>

Ribeiro, Beatriz Maria Dos Santos Santiago, Scorsolini-Comin, Fabio, & Dalri, Rita de Cassia de Marchi Barcellos. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Recuperado en 04 de agosto de 2021, de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Souza, A., L. Gomes & V. Acuña. (2020). la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile: inferencias de un estudio. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10 (2).